

**Identidades, narrativas juveniles y violencias en la escuela: una mirada desde la
comunicación y los Derechos Humanos**

Stephany Hernández Mahecha

Maestría en Comunicación y Derechos Humanos

Directora

Paula Morabes (Universidad de la Plata, La Plata- Argentina)

Co-director

César Eslava Gordillo (Universidad del Valle, Cali-Colombia)

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de la Plata**

2017

Dedico este trabajo a todos los que me ayudaron a transitar este camino:

Mi mamá y mis madres adoptivas

El sabio y el principito

Profesor(a)s Universidad de la Plata

Mi amiga hermana Jimena Flor Mayor

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN7

Desde donde se escribe e investiga...11

CAPITULO 115

Introducción16

1. Problema de investigación19
 - 1.2 Justificación de la investigación20
2. Metodología21
 - 2.1 Trabajo de campo, ejes y técnicas investigativas utilizadas24
 - 2.1.1 Primera entrada trabajo de campo25
 - 2.1.2 Segunda entrada trabajo de campo27
 - 2.1.3 Tercera entrada trabajo de campo30
 - 2.1.4 Cuarta entrada trabajo de campo32
 - 2.1.5 Quinta entrada trabajo de campo33
 - 2.1.6 Sobre el método biográfico35
3. Marcas en el camino recorrido39
 - 3.1 Perspectiva de abordaje de la violencia en la escuela a partir de la comunicación y los Derechos Humanos.43

CAPITULO 249

Introducción50

1. Puntos de partida para la reflexión52
 2. La violencia en la escuela conceptos y abordajes56
 - 2.1 Estudios de violencia en las escuelas en Argentina59
 - 2.2 Estudios de violencia en las escuelas en Colombia63
 - 2.2.1 Marco legal sobre la violencia en la escuela en Colombia69
- Conclusiones: balance sobre las investigaciones de la violencia en la escuela en Colombia.76

CAPITULO 380

Introducción81

1. Juventudes83
2. Cómo son representados los jóvenes / representarse como joven85
3. Acoso escolar y representaciones del joven como sujeto violento92
 - 3.1 El *bullying* según los jóvenes del colegio Clara Goretti98

Conclusiones102

CAPITULO 4104

Introducción105

1. Clima social escolar, territorio y cuerpo:109
2. Analizando el territorio: caracterización de la institución educativa Clara Goretti.119
 - 2.1 Clima social escolar de la institución Clara Goretti122
 - 2.1.1Relación estudiantes y docentes123
 - 2.1.2 Relación padres de familia y escuela131
 - 2.1.3 Relación jóvenes y pares132
 - 2.1.4 El cuerpo como primer territorio140
 - 2.1.5 Participación estudiantes142
 - 2.1.6 Resolución de conflictos143
 - 2.1.7 Problemáticas que afectan la convivencia149
 - 2.1.8 Tipos de violencias que se presentan en la institución Clara Goretti.151

Conclusiones168

CAPITULO 5172

Introducción173

1. Identidades y relaciones de poder: elementos a considerar en la lectura de las trayectorias juveniles.176
 - 1.1Posiciones de sujeto: género, clase social y etnia181
2. Ser jóvenes en la escuela: relatos, posiciones de sujeto y trayectorias vitales186
 - 2.1 Alejandra Torres. Ni muy popular, ni muy tímida.186
 - 2.2 María Rosa Muñoz. A las mujeres se les exige ser perfectas.188
 - 2.3 Juan Camilo Castelblanco. Ir en contra de los estereotipos.189
 - 2.4 Manuela Garcés. El /la estudiante modelo, ser hombre y mujer en el colegio.191
 - 2.5 Mario Riascos. Obtener una beca o feriar el futuro.194
 - 2.6 Gustavo Marín. Ser buen estudiante: garantizar el futuro.195
 - 2.7 Wendy Jaramillo. Cumplir quince años, el sueño de ser mujer.197
 - 2.8 Nicolás Hernández. Dos versiones para una historia de amor.199
 - 3.9 Glosario200
3. Análisis de las trayectorias juveniles202
 - 3.1 Clase social203
 - 3.2 Género y sexualidades212
 - 3.3 Etnia222

Conclusiones223

CAPITULO 6225

Introducción226

1. Los sentidos sobre la violencia en la escuela228
 - 1.1 Naturalizar e instrumentalizar la violencia231
 - 1.2 La violencia en la escuela, identidades y poder.233
 - 1.3 La violencia y el “sin sentido”240
 - 1.4 Violencias visibles e invisibles242
 - 1.5 La violencia como aprendizaje social244
 - 1.6 Bullying otra forma de nombrar las violencias.249
 - 1.7 La recocha y el límite con la violencia.250
2. Pistas para pensar la violencia en la escuela desde la comunicación y los Derechos Humanos.251

Conclusiones257

CONCLUSIONES259

BIBLIOGRAFÍA261

ANEXOS: FOTOS DEL TRABAJO DE CAMPO275

ANEXOS: FORMATOS UTILIZADOS EN EL TRABAJO DE CAMPO284

ANEXOS: CUADROS SISTEMATIZACIÓN DE CARTOGRAFÍA300

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de pensar un problema de investigación en torno a un fenómeno social específico requiere tomar posiciones y decisiones frente al marco teórico, la metodología a utilizar, enfoques epistemológicos y líneas de análisis; todo ello se expresa en la construcción de un documento final que dará cuenta del proceso investigativo realizado. Pues bien, este trabajo de investigación pretende hacer una propuesta de abordaje del tema de la violencia en las escuelas desde la comunicación y los Derechos Humanos, aspecto que se pretende reflejar en la estructura y escritura de este documento. En este sentido, la propuesta es articular las voces de los jóvenes protagonistas de esta investigación; conectar sus relatos con las diferentes formas de identificación que construyen en clave con el género, el territorio, la etnia, la clase social y el cuerpo; así como visibilizar los sentidos que ellos tienen sobre la violencia en la escuela y/o ponerlos en tensión con los marcos teóricos propuestos. Así pues, la idea es hacer una presentación de la investigación rompiendo con el esquema convencional de presentación de tesis en el que se proponen, de forma fragmentada, los diferentes contenidos, a saber: introducción, planteamiento del problema, marco teórico, diseño metodológico e implementación, resultados, conclusiones.

Esto no implica desconocer la importancia de estos elementos en la investigación, pues van a estar presentes, la apuesta es tejer una trama que los involucre con los relatos, reflexiones, conceptos y discusiones, de forma no fragmentada. La propuesta es trascender los modelos esquemáticos en donde el conocimiento se plantea de forma separada y delimitada, para visibilizar los sentidos que los jóvenes le dan a su experiencia escolar, no como un capítulo final que dé cuenta de los resultados de la investigación, sino como el hilo conductor de la reflexión. Considerando lo anterior, el problema de investigación que se abordará en este trabajo es: qué sentidos le dan los jóvenes del grado séptimo y décimo a la violencia en la escuela considerando las relaciones que establecen con sus pares, docentes y directivos en la institución educativa Clara Goretti de Cali.

Frente a este problema se plantean tres hipótesis:

La primera hipótesis que propone esta investigación es:

La violencia es un concepto abierto y relacional, por ello se propone analizarla dentro del sistema de relaciones que le dan sentido en un momento y territorio determinado, desde esta perspectiva se cuestiona los enfoques que naturalizan y transforman la violencia en el adjetivo de un grupo o individuo. Así pues, en este trabajo el término violencia escolar no va a ser usado para nombrar el objeto de investigación, ya que con este término la violencia se transforma en el calificativo de la escuela y sus actores, más bien se quiere mostrar aquellas situaciones, representaciones y prácticas que surgen sobre la violencia en el contexto escolar, es por ello que en esta investigación se hablará de violencia en la escuela. De igual forma, se plantea que los sentidos dados por los jóvenes a la violencia no están desconectados de la violencia social, aprendizajes y representaciones sociales, ni de sus experiencias individuales, razón por la cual las identidades y posiciones sociales que ocupan los jóvenes influyen en las relaciones que se construyen en la escuela y en otros espacios. Finalmente, el no reconocimiento del conflicto y la dificultad en la tramitación del mismo incide en el clima social escolar y en la resolución violenta de los conflictos.

La segunda hipótesis que se propone en esta investigación es:

La reflexión sobre las formas de violencias en las escuelas no puede ser reducida y explicada a partir del concepto de acoso escolar de Dan Olweus, tal y como lo han hecho algunas investigaciones, programas de intervención y medios de comunicación. La asimilación de este concepto, sin cuestionamiento y sin analizar la forma en que los jóvenes y adultos lo significan, no permite profundizar en las diferentes problemáticas que se presentan en la escuela. Un análisis en el que no se tengan en cuenta las relaciones de poder que se dan en la escuela a partir de la interacción de sus actores, no permite identificar relaciones de desigualdad, exclusión y dominación, pues al ser leídas desde el marco propuesto por Olweus, se reduce el análisis a una sola forma de relación y a un solo actor, los jóvenes. Lo anterior, muestra la importancia de una reflexión contextual que parta de los sentidos que se generan sobre la violencia en la comunidad

educativa y en el que se reconozca las relaciones de poder y el conflicto como parte constitutiva de las interacciones que se dan en la escuela.

El anterior planteamiento supone un cuestionamiento frente al concepto de acoso escolar propuesto por Dan Olweus:

Este término plantea una mirada reduccionista y determinista de las relaciones que se dan entre los jóvenes, se establecen perfiles de agresor y víctima en el que se tiende a naturalizar los comportamientos de las personas que son ubicadas en estos roles. Al ser una lectura dicotómica y descontextualizada no permite complejizar la reflexión sobre las problemáticas escolares, solo rotularlas o clasificarlas. Esta lectura excluye de la interacción a los adultos, los jóvenes terminan siendo los protagonistas de la situación de acoso.

La propuesta de Olweus naturaliza comportamientos de los hombres y de las mujeres frente a la violencia, lo cual reafirma estereotipos de género sobre los roles sociales que deben cumplir ambos, de acuerdo con la heteronorma¹. Lo anterior, supone que frente al acoso escolar hombres y mujeres cumplen un rol específico; es decir, que el ejercicio de las formas de violencia está supeditado al sexo de los estudiantes.

La tercera hipótesis que propone esta investigación es:

El abordaje de la violencia en las escuelas debe incluir las discusiones sobre el tema de juventudes. Esto permite profundizar en las representaciones sociales que circulan sobre los jóvenes en las que se refuerza el imaginario del joven violento/víctima a través del fenómeno del acoso escolar, representación que ha circulado a través de diferentes problemáticas sociales desde los años 60. Vincular el tema de la violencia en la escuela con el tema de juventudes implica replantear aquellas miradas que homogenizan a la juventud e invisibilizan las identidades que construyen los jóvenes, para dar cabida a

1 La heteronormatividad plantea que la heterosexualidad es una asignación biológica de los seres humanos, razón por la cual se considera que todas las personas son heterosexuales y que es el único modelo que posibilita el funcionamiento de la sociedad. De igual forma, propone un modelo de feminidad y masculinidad donde los hombres y las mujeres deben cumplir con unos roles sociales naturales, desconociéndose otras formas de identidad de género.

una concepción de la juventud como una construcción cultural. Lo anterior, permite ampliar el espectro a las diferentes formas de ser joven y a las relaciones que construyen entorno a la clase, la edad, el género y la etnia, lo que permite tener otra visión de la violencia en la escuela.

Frente al problema de investigación y las hipótesis expuestas se le propone al lector seis capítulos. En el primer capítulo, se enuncia el problema de investigación, los objetivos, el recorrido metodológico y las técnicas utilizadas en el trabajo de campo, así como las marcas epistemológicas empleadas en la investigación. En el segundo capítulo, se presenta el estado de la cuestión planteando algunas investigaciones sobre la temática a nivel nacional e internacional, discusiones teóricas sobre el tema, las normatividades que se han propuesto en Colombia en cuanto a la violencia escolar y los aspectos que faltan por abordar en las investigaciones de la violencia en las escuelas en este país. En el tercer capítulo se muestra la relación entre el tema de juventudes y el de la violencia en la escuela, destacándose las representaciones sociales que se han construido entorno a los jóvenes y su conexión con la popularización del *bullying*.

En el cuarto capítulo se realiza la caracterización de la institución educativa Clara Goretti a partir de la reflexión sobre el territorio y el clima social escolar, el cual va a ser abordado desde el espacio escolar y el cuerpo. Para analizar el territorio desde estas dos dimensiones se tuvo en cuenta los ejercicios de cartografía de la institución y del cuerpo realizado por los estudiantes, así como el proceso de observación participante elaborado por la investigadora. En el quinto capítulo se plantea la relación entre identidades, relaciones de poder y violencia en la escuela a través de la presentación de los ocho perfiles y su respectivo análisis en clave con el género, la clase social y la etnia. En el sexto capítulo se presentan los sentidos que plantean los jóvenes sobre la violencia en la escuela, de igual forma, se propone algunas pistas para analizar el tema de la violencia en la escuela desde la comunicación y los Derechos Humanos.

Desde donde se escribe e investiga...

Para Pierre Bourdieu los investigadores poseen un pasado y unas marcas sociales que lo ubican en un determinado lugar, influenciando así las lecturas y análisis que hacen de la realidad o el objeto que están investigando. La formación universitaria recibida y el enfoque académico trabajado, los intereses, la clase social de pertenencia, las instituciones educativas en las que se formó, las experiencias personales y laborales marcan un camino a la hora de abordar una investigación de tal o cual manera. Se trata, según el pensador francés, “de objetivar la relación subjetiva del investigador con el objeto” (Bourdieu, 2006: 88). Así pues, considero necesario antes de presentar mi trabajo al lector, siguiendo esta idea de Bourdieu, objetivar, o por lo menos, esbozar mi trayectoria y mis intereses, los cuales han influido en esta investigación y en el desarrollo del trabajo de campo. En este sentido, la intención es “explorar las condiciones sociales de posibilidad en las cuales se da la experiencia del sujeto que conoce.” (Di Napoli, 2014: 79).

Entre el sonido de las papas², los paros y marchas estudiantiles, las reuniones en los pasillos y grupos de investigación de la Universidad del Valle en Cali- Colombia, me gradué de licenciada en filosofía. A pesar de que mi tema de interés durante la carrera fue la filosofía del lenguaje, y que soñaba uniendo temas como los *actos de habla* de Austin con la tradición oral afropacífica colombiana, terminé interesándome por los problemas planteados en la filosofía política. Entre curso y curso, de manera accidental, y con la lectura de uno de los capítulos del libro *En torno a lo político* llegué a Chantal Mouffe y a Ernesto Laclau. Estos autores no eran muy conocidos en la Facultad. Cuando decidí hacer mi tesis de pregrado sobre la política democrática de Chantal Mouffe, ante las preguntas por la posmodernidad y el posestructuralismo, muchos de los profesores se quedaron fríos, pues no sabían del tema y afirmaban que la filosofía debía ser entendida desde los clásicos (Aristóteles, Marx, Locke, Kant, etc.). Con mi tesis de pregrado solo pude acercarme a una parte del pensamiento de Mouffe y de Laclau. El panorama planteado en el libro *Hegemonía y Estrategia Socialista* fue extraño para mí, hasta que pude profundizar y entender esta visión cuando viajé a Argentina.

²Las papas bombas son explosivos de elaboración casera utilizados en manifestaciones con la policía.

Paralelo a las discusiones en filosofía política, estaba el gusto por la educación. Curiosamente mis padres no fueron lectores avezados, ni personas preocupadas por compartir y discutir sobre los problemas del mundo. La docencia llegó a mi vida desde muy pequeña, cuando mi tía, docente de larga data, me llevaba a sus clases y me presentaba como su asistente. De niña emulaba los comportamientos de mi tía frente a la pared, simulando un gran tablero y mis estudiantes al frente. Al salir del colegio mi primer impulso no fue ser docente, sino estudiar filosofía, ser filósofa. En el colegio teníamos un grupo de estudio de filosofía, allí discutíamos, hacíamos encuentros con otros colegios y obras de teatro, hablábamos ligeramente de algunos autores conectándolos con lo que ocurría en el país.

Mi gusto por la docencia empezó cuando realicé mis prácticas y cuando comencé a trabajar en un colegio privado, ambas instituciones ubicadas en sectores deprimidos de la ciudad. Estas primeras experiencias me sirvieron para darme cuenta de que los modelos pedagógicos de Piaget y Vygotsky, enseñados con vehemencia y desde un enfoque teórico por algunos profesores de la universidad, no servían para nada frente a los contextos y situaciones que se presentaban con los jóvenes. Infinidad de preguntas empezaron a surgir entre grupo y grupo, la principal: ¿cómo construir el vínculo con el otro, con el joven?; pero también ¿cómo hacerle el juego a temáticas institucionales que burocratizaban los procesos pedagógicos? Ya como licenciada tuve otras experiencias en instituciones privadas, con chicas de estrato alto cuyos deseos de cuestionar el mundo eran ahogados por un modelo radical que les inculcaba lecturas planas y desconectadas del mundo; un modelo en el que el profesor que intentaba llevarlas a otro lugar era señalado como no apto. También me topé con jóvenes vinculados a pandillas, para quienes la noción de límite se perdía porque la vida podía ser arrebatada en cualquier momento; chicos que al viajar unos pocos kilómetros de su barrio al centro de la ciudad percibían que les cambiaba el mundo, como si fuera otro país.

Las experiencias acumuladas me llevaron a pensar que era importante investigar la escuela, volverla objeto de investigación, cosa que era complicada de realizar cuando estás en el rol de docente. Con mi última experiencia sentí la necesidad de analizar desde otro lugar la escuela, pues entre los profesores circulaba un nuevo término que no supe cuándo ni cómo se coló en el vocabulario, los compañeros hablaban de *bullying*,

luego vino la palabra acoso y después matoneo. A ciencia cierta no sabíamos qué era, ni con qué comportamientos de los estudiantes vincularla, fue así como empezaron a aparecer los especialistas a explicar lo que nosotros “habíamos pasado por alto”. La curiosidad frente a este tema, que al parecer se estaba devorando las escuelas y creciendo, me llevó a escogerlo como objeto de la presente investigación y a pensar qué aportes se pueden hacer desde la comunicación y los Derechos Humanos. A pesar de que los primeros planteamientos del proyecto se realizaron en el 2012, a la fecha diferentes discusiones, experiencias laborales y académicas, me han permitido construir otras miradas frente al tema de la violencia en la escuela y los jóvenes.

Entre esas experiencias puedo contar mi participación en el Laboratorio de Comunicación, Educación y Medios de la UNLP (COMEDI), sobre todo la experiencia que tuve en el voluntariado de extensión con los compañeros de la Facultad. Allí fue vital el intercambio de saberes, las discusiones en torno al género, el uso del audiovisual en el aula y el trabajo con Derechos Humanos. De igual forma, fue valiosa la participación en el Observatorio de Violencia en las Escuelas Argentinas, pues allí pude intercambiar con otros investigadores de la temática y conocer los debates; fue en ese espacio donde me familiaricé con los planteamientos de Carina Kaplan, Silvia Duschatzky y Miriam Abramovay. Sumado a lo anterior, está la propuesta ofrecida por la Maestría en Comunicación y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de la Plata, a través de la cual tuve un acercamiento a los Estudios culturales y a la comunicación. Además de profundizar en las lecturas de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Slavoj Žižek, Stuart Hall, Martín Barbero, Judith Butler, Paulo Freire y Daniel Prieto Castillo.

También están las experiencias desarrolladas en Cali. El trabajo como coordinadora de la Línea de Investigación de Bienestar y Convivencia del Programa Ondas³, donde se abordaron problemáticas de la escuela a partir de la implementación de la metodología IEP (investigación como estrategia pedagógica). Dicho enfoque estuvo orientado por

3 El Programa Ondas es una iniciativa implementada por Colciencias y el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, con la que se busca acercar a los estudiantes de las instituciones educativas públicas de Colombia a la investigación a través de la pedagogía crítica y la educación popular. Para ello, se les brinda a los niños, jóvenes y maestros un modelo investigativo (La Investigación como estrategia pedagógica) con el que se busca que los estudiantes sean protagonistas en el proceso investigativo y creativo a través de la indagación de problemáticas que surgen en sus contextos.

ideas de Paulo Freyre como: la pedagogía de la pregunta, el universo vocabular y el diálogo de saberes. Con esta experiencia pude constatar el empoderamiento de los jóvenes frente a las problemáticas de las instituciones educativas de las que provenían, en cuanto al diagnóstico e intervención de las mismas.

En cuanto a las experiencias más recientes, fue importante la interacción con los maestros de los colegios públicos, allí los procesos se orientaron a la formación de los docentes en procesos de sistematización de experiencias pedagógicas y elaboración de cartografía social. En ambos proyectos mi rol fue el de acompañante de los maestros y tallerista. Estas dos experiencias me permitieron profundizar en el método biográfico, en la exploración y construcción de cartografías como lugar de enunciación y negociación de sentidos; así como conocer las experiencias y representaciones que tienen los maestros de Cali y del departamento del Valle del Cauca frente a la educación, la escuela y los jóvenes. Todas estas experiencias, desde su especificidad, me posibilitaron como investigadora construir diferentes roles y probar marcos epistemológicos, conceptuales y metodológicos diversos.

CAPITULO 1



PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y LUGARES DE ENUNCIACIÓN

Narrar la propia vida es la forma básica de objetivar la experiencia. He aquí el valor que convierte a los métodos biográficos en formas privilegiadas de acceso al conocimiento social (Arfurch, 2002: 196)

Introducción

El propósito de este capítulo es plantear los objetivos y el problema de investigación, así como también las apuestas y la propuesta metodológica de este trabajo o el camino recorrido. En cuanto a las apuestas, se parte de los vacíos y aspectos pocos abordados de las investigaciones colombianas sobre la violencia en la escuela. Lo anterior no implica tratar dichos aspectos en su totalidad, más bien, su análisis permitió profundizar en las dimensiones poco exploradas de las investigaciones sobre esta temática como: el escaso cuestionamiento al concepto de *bullying* y violencia escolar; la mirada adultocéntrica de la violencia en las escuelas; y la participación de los jóvenes como actores centrales en dichas investigaciones. Así pues, el objetivo general de esta investigación es precisamente recuperar los sentidos que los jóvenes plantean de la violencia en la escuela en un contexto determinado, y con ello, la posibilidad de que estos puedan expresar, reflexionar y plantear alternativas a lo que ocurre en el ámbito escolar. Este ejercicio participativo de poner en común, parte de la idea de visibilizar a los jóvenes como sujeto de derechos, lo que implica asumirlos y mostrarlos como actores sociales.

La investigación sobre la violencia en la escuela no puede ser reducida a las palabras de los entrevistados, también es necesario incorporar aquel universo simbólico en el que las prácticas, estéticas y consumos de los jóvenes también evidencian la forma en que ven el mundo. Por eso es tan importante retomar las trayectorias vitales de los chicos que protagonizaron esta investigación, pues no podemos asumir la división entre su rol de estudiantes y su condición de jóvenes al momento de analizar sus representaciones y prácticas sobre la violencia en el contexto escolar. En esta medida, es importante vincular el tema de juventudes con el de la violencia en la escuela, esta es precisamente

una de las apuestas de la presente investigación, la cual se va a materializar a partir de la incorporación de las trayectorias vitales de los jóvenes en las reflexiones y el cuestionamiento del concepto de *bullying*.

También se plantea como apuesta en este trabajo analizar la relación entre la violencia en la escuela, las identidades que los jóvenes construyeron en torno al territorio, el cuerpo, el género, la etnia y la clase social. En dicho análisis va a ser central el concepto de identidad propuesto por Stuart Hall, el cual nos remite a la pregunta por cómo son construidas las identidades, y, con ello, a las representaciones que influyen en la conformación de estas y a las relaciones de inclusión/exclusión que posibilitan su existencia. Aquí va a ser importante tener en cuenta tres aspectos: las identidades se construyen en y por el lenguaje; la diferencia y la exclusión son requisitos necesarios para la constitución de las identidades, razón por la cual hay efectos de poder; y los discursos producen subjetividades.

Considerando estas dos ideas, el lenguaje no va a ser entendido como la representación de la realidad o del modelo del mundo, concepciones del lenguaje tipo John Wilkins, ilustrada por Borges en el ensayo *El idioma analítico de John Wilkins*⁴(1974), en la que el lenguaje es el espejo de la totalidad y la representación perfecta del universo, son cuestionadas para dar cabida a una concepción en las que el discurso tiene materialidad, en tanto no solo refleja la experiencia, sino también la crea discursivamente. De acuerdo con esto, los discursos estructuran el sentido de la realidad, tienen efecto en los contextos sociales, y los determina porque contribuyen a que existan. Esta idea va estar presente en el planteamiento sobre la identidad de Hall, pues según él, las identidades

4En el ensayo Borges no sólo habla de la concepción representacional del lenguaje de Wilkins, también cuestiona el planteamiento de la representación perfecta del universo, señalando la arbitrariedad de las clasificaciones, así como la idea de que no hay un orden intrínseco, por el contrario construimos esquemas provisorios que no son naturales:

“En el idioma universal que ideó Wilkins al promediar el siglo XVII, cada palabra se define a sí misma.” “He registrado las arbitrariedades de Wilkins, del desconocido (o apócrifo) enciclopedista chino y del Instituto Bibliográfico de Bruselas; notoriamente no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo. (...) Cabe ir más lejos; cabe sospechar que no hay universo en el sentido orgánico, unificador, que tiene esa ambiciosa palabra. Si lo hay, falta conjeturar su propósito; falta conjeturar las palabras, las definiciones, las etimologías, las sinonimias, del secreto diccionario de Dios”.

“La imposibilidad de penetrar el esquema divino del universo no puede, sin embargo, disuadirnos de planear esquemas humanos, aunque nos conste que éstos son provisorios. El idioma analítico de Wilkins no es el menos admirable de esos esquemas”. (Borges, 1974: 708)

son constituidas por prácticas discursivas, ámbitos históricos e instituciones específicas.

A lo largo del capítulo quinto veremos cómo aquellas representaciones y prácticas que plantean diferentes posiciones de sujeto en torno al género, la clase social, la etnia y el territorio, emergen en las relaciones que construyen los jóvenes. En la escuela, por ejemplo, desde el modelo estudiantil (institucional) la heteronorma es el horizonte sobre el que se articula la identidad de género de chicos y chicas; los medios de comunicación ponen en circulación diferentes representaciones sociales sobre las mujeres, los hombres, los afro, los indígenas, los jóvenes, etc.; por otra parte, diversas posiciones de sujeto e identificaciones se construyen en la interacción con los pares, maestros y con la familia. De igual forma, la trayectoria vital de cada joven muestra aquellos procesos y elecciones que posibilitan la producción de su subjetividad al identificarse o no con una de estas posiciones. En la identificación de los discursos que constituyen la identidad de los jóvenes fueron fundamentales los diferentes formatos narrativos implementados en la investigación, pues dichas narrativas no sólo fueron generadores de discursos, también son producidas a partir de estos.

Por otra parte, el estudio de las representaciones y prácticas de la violencia en la escuela también nos permite acercarnos a los sentidos que los sujetos dan a su experiencia, y generar voces alternativas a los discursos predominantes sobre esta temática. Así pues, se busca indagar por algunos sentidos propuestos por los jóvenes para contrastarlos con otros discursos que circulan sobre ellos, en donde se les ubica como protagonistas de las situaciones de violencia en el ámbito escolar. Aquí fue de gran importancia el trabajo que se realizó desde la narrativa escrita, oral y audiovisual con los jóvenes, fue a partir del elemento narrativo que ellos pudieron contarse y re-significar sus prácticas. En el trabajo con los jóvenes este elemento se mostró como relevante en las entrevistas, grupos de discusión, talleres y perfiles contruidos.

De igual forma, y siendo consecuentes con las apuestas de esta investigación, se planteó una metodología de trabajo en la que se buscó la participación de los actores, así pues, se trabajaron diferentes técnicas y procedimientos que buscaban rescatar o construir conocimiento desde los intereses, saberes y experiencias de los protagonistas, esto con el propósito de involucrarlos en la investigación. Aquí también es importante tener en cuenta el rol que jugó el otro en la construcción de dicho conocimiento, pues los participantes (jóvenes y tallerista) que aparecieron en la escena se convirtieron en

interlocutores y detonadores del conocimiento de sí. Para realizar lo anterior, fue vital trabajar con métodos de investigación cualitativos (entrevistas⁵ semiestructuradas, grupos de discusión, cartografía social y observación participante) y la realización de talleres acompañados de video participativo, lecturas (fragmentos de cuentos), video foro, escritura e imágenes. El proceso de investigación se desarrolló intercalando el trabajo de campo y el análisis de la información, y a partir de la interpretación de ésta, se fueron haciendo ajustes en el camino, en cuanto a las preguntas, temas de discusión y orientaciones en los talleres.

Considerando las apuestas de esta tesis, resulta necesario plantear el problema de investigación que orientó el proceso, el objetivo general y los objetivos específicos. De igual forma, en este capítulo se expondrá la justificación del problema de investigación, la metodología utilizada y los aspectos que se retomaron de los Estudios culturales y la perspectiva socioeducativa para nutrir la reflexión sobre la violencia en las escuelas.

1. Problema de investigación

Qué sentidos le dan los jóvenes del grado séptimo y décimo a la violencia en la escuela considerando las relaciones que establecen con sus pares, docentes y directivos en la Institución Educativa Clara Goretti de Cali.

Objetivo general

Indagar por los sentidos que los jóvenes del grado séptimo y décimo le dan a la violencia en la escuela considerando las relaciones que establecen con sus pares, docentes y directivos en la Institución Educativa Clara Goretti de Cali.

Objetivos específicos

5 En su libro *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea* (2012), Leonor Arfuch plantea que los métodos biográficos, los relatos de vida, las entrevistas a profundidad, delinean una cartografía de la trayectoria individual de los sujetos. En esta investigación, las entrevistas y diferentes formas de producción narrativa permitieron dar forma a las trayectorias de los jóvenes participantes de la investigación, dichos relatos estuvieron atravesados por una reflexión sobre el espacio que habitan.

- Indagar por las representaciones y las prácticas que tienen los jóvenes sobre la violencia en la escuela a partir de las relaciones que establecen con sus pares, docentes y directivos en la Institución Educativa Clara Goretti.
- Describir los tipos de violencia en la escuela que surgen en las relaciones entre los jóvenes, docentes y directivos en la institución educativa Clara Goretti.
- Examinar el papel que ocupa la violencia en las relaciones de poder que se dan entre los jóvenes, docentes y directivos en la institución educativa Clara Goretti.
- Analizar la relación entre las representaciones y las prácticas de los jóvenes sobre la violencia en la escuela y la construcción de sus identidades.
- Esbozar algunas pistas desde la comunicación y los Derechos Humanos que permitan reflexionar sobre el tema de la violencia en la escuela.

1.2 Justificación de la investigación

Sobre el acoso escolar y la violencia en la escuela se ha escrito mucho en esta última década. Diferentes investigaciones han indagado por sus causas, formas de prevención, los actores, el clima escolar y su relación con otras formas de violencia; así como también, su vínculo con otras problemáticas sociales en las que los jóvenes son los protagonistas. En Colombia, una gran parte de las investigaciones sobre violencia en la escuela, así como proyectos de intervención y normativas retoman las conceptualizaciones sobre acoso escolar propuestas por Dan Olweus, quién plantea categorías fijas y descontextualizadas para analizar las situaciones conflictivas y violentas en las instituciones educativas. Esta descripción e interpretación sobre lo que ocurre en los colegios y su propagación en los medios han contribuido a construir representaciones de los jóvenes como sujetos violentos y de la escuela como un lugar inseguro.

De igual forma, términos como matoneo, *bullying* y acoso escolar, no solo han sido empleados para reforzar la imagen del “joven violento”, sino también se han

transformado en lugares comunes para calificar otros tipos de violencias que se dan en las relaciones de pareja, en el trabajo y en la familia. Conforme a lo anterior, resulta necesario enriquecer las miradas en torno a las situaciones violentas que se presentan en las instituciones educativas, considerando las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa, los sentidos que construyen los jóvenes sobre la violencia, las historias y experiencias de los miembros de la comunidad educativa, los factores que influyen en la aparición de este tipo de situaciones, y sobre todo el contexto en el que se presentan. Así, requerimos de investigaciones para dar una nueva dimensión a los lugares comunes que se construyen a partir de la información que transmiten los medios de comunicación y los sentidos que circulan en las instituciones educativas, que permitan visibilizar relaciones de poder y de desigualdad que acompañan o encubren diferentes situaciones que se presentan en la escuela.

También es importante dar voz a los jóvenes y a sus historias, conocer de la voz de ellos los sentidos que dan a la violencia, sus prácticas, experiencias y las percepciones que construyen en torno a ésta. La mayoría de las investigaciones colombianas sobre violencia en las escuelas parten de la visión que el investigador, los docentes, los especialistas y los directivos tienen de este fenómeno, siendo pocas las que incluyen las voces y la visión de los jóvenes. En este sentido, una de las apuestas de este trabajo, es nutrir estas reflexiones sobre la violencia en la escuela a través de nuevas lecturas y posicionamientos teóricos sobre el tema, indagando por los sentidos que los jóvenes le atribuyen a la violencia, y esbozando algunas pistas en clave de comunicación y Derechos Humanos que permitan reflexionar sobre esta temática.

2. Metodología

La investigación en la institución educativa se realizó en un año. Previo al trabajo de campo se efectuó una reconstrucción de las investigaciones realizadas en Colombia y Argentina en torno al tema; también se exploraron otras fuentes de información como leyes, políticas y noticias de prensa nacional y local. Paralelo a esto, se participó en dos experiencias en donde se fueron afianzando intuiciones y abordajes sobre la violencia en la escuela. La primera experiencia se realizó en Colombia, en un periodo de vacaciones de dos meses, en donde tuve la oportunidad de participar en un Programa que buscaba la disminución del acoso escolar entre los niños estudiantes de primaria a través de una

metodología de trabajo realizada por el investigador Enrique Chaux en la Universidad de los Andes. En Argentina, tuve la oportunidad de participar en el Programa de Extensión: Comunicación, Derechos Humanos y Cine, realizado en dos escuelas de la ciudad de la Plata. Ambas experiencias, en su especificidad, sirvieron de referente para modificar la propuesta de trabajo y el marco teórico, a pesar de no estar vinculadas directamente con esta investigación.

Esta investigación se enmarca en una metodología cualitativa dada la naturaleza del problema de investigación. Se escogió a esta institución pública de la ciudad de Cali por su ubicación, pues al estar situada en el centro de la ciudad concurren estudiantes de diferentes zonas, y por ser la institución que es presentada por la Secretaría de Educación como el modelo que deben seguir las otras instituciones públicas. Esto último resultó ser un elemento supremamente llamativo en la investigación, pues una de las causas del encubrimiento e invisibilización de ciertas formas de violencia institucional y simbólica, tiene que ver con el sostenimiento de la imagen pública ante la comunidad. Para realizar la investigación se escogieron a los jóvenes del grado séptimo, décimo y se incluyó en el trabajo de campo un taller realizado con los estudiantes de Once uno. Los estudiantes estaban ubicados en jornadas escolares diferentes, los primeros en la jornada de la tarde y los dos últimos en la mañana. Las edades de los jóvenes que participaron en los talleres fueron entre trece y dieciséis años. En cuanto a las entrevistas se seleccionaron a ocho estudiantes, cuatro del grado séptimo, dos hombres y dos mujeres; y cuatro del grado décimo, dos mujeres y dos hombres. La elección de los y las estudiantes que contaron sus historias se hizo atendiendo los siguientes criterios: llevar cinco años o más en la institución educativa; se entrevistaron chicos de ambas jornadas escolares, hombres y mujeres⁶; no se escogieron estudiantes identificados como problemáticos o violentos por los maestros, el criterio de selección fue la continuidad en los talleres y la participación en ellos.

Aquí es importante tener en cuenta quiénes son los jóvenes que participaron en la

⁶ Los jóvenes protagonistas de los perfiles, que fueron entrevistados y que participaron de los talleres se autodenominaron en varias oportunidades de clase media alta. Este fue el lugar de enunciación que ellos utilizaron para ubicarse en un grupo social determinado; sin embargo, es importante tener en cuenta que en las entrevistas y en los diferentes intercambios sostenidos con ellos, las situaciones de desigualdad económica se hicieron presentes en su discurso.

investigación, estos chicos y chicas son personas que cuentan con las condiciones básicas para su mantenimiento, esto es, salud, comida y vivienda. Son jóvenes que a pesar de vivir situaciones de desigualdad económica no padecen hambre, no trabajan, ni han abandonado su proceso de escolaridad y no han repetido año. Tampoco son padres ni madres. La mayoría se define como parte de la clase media de la ciudad y viven en barrios de estrato alto. Los talleres fueron desarrollados con tres grupos, dos de séptimo y uno de décimo. Los grupos estuvieron conformados por diez jóvenes, cinco hombres y cinco mujeres en cada uno.

La investigación estuvo atravesada por cuatro niveles metodológicos:

En el primer nivel metodológico se realizó el estado del arte del tema de la violencia en la escuela, así como también la lectura de obras colombianas en donde se aborda el tema de juventudes y su relación con la violencia y la escuela. De igual forma, se revisaron diferentes fuentes, tales como: notas periodísticas de diarios locales y nacionales sobre el tema de la violencia escolar, acoso escolar o matoneo; y las leyes propuestas por el gobierno colombiano para abordar la violencia escolar. Estos materiales fueron reseñados y organizados, sirviendo de datos secundarios en la investigación.

En el segundo nivel metodológico se trazó el planteamiento metodológico de la investigación. Se buscó información sobre instituciones públicas de la ciudad y se seleccionó aquella en la que se iba a realizar el trabajo de campo. A partir de esa información se hace una caracterización incipiente de la institución educativa, así como también se diseñan los primeros materiales para realizar los talleres e implementar las técnicas de investigación.

En el tercer nivel metodológico se realizó el contacto directo con los actores. Allí se dio inicio al trabajo de campo, el cual se desarrolló en cinco etapas. Primero se elaboró un proceso de observación participante en la institución educativa, el cual incluyó la realización del taller: *Participación y escuela* con los estudiantes de once y décimo. En la segunda etapa se llevó a cabo el cine foro *La Violencia en la escuela a debate* en el que participaron los estudiantes de séptimo y décimo. En la tercera etapa se realizó un análisis de las dinámicas y las interacciones de los actores escolares a través de la

elaboración de cartografías del colegio. La reflexión de las cartografías fue acompañada de un análisis situacional de comunicación en el que se identificaron actores, relaciones de poder, sentidos y prácticas sobre la violencia. En la cuarta etapa se implementó la cartografía corporal para trabajar el tema de identidades y representaciones sociales con los jóvenes. Las experiencias realizadas en la tercera y cuarta etapa estuvieron acompañadas de tomas con cámaras de video. Por último, en la quinta etapa se realizó las entrevistas con los jóvenes protagonistas de los perfiles.

En el cuarto nivel metodológico se realizaron tres etapas, las cuales estuvieron orientadas a conectar los datos primarios, que salieron de las técnicas empleadas, con el proceso interpretativo. La primera etapa de análisis de los datos fue la descriptiva, la cual comprendió: la organización y clasificación de los datos recolectados; encontrar tendencias en la información recogida, análisis multivariado para realizar conexiones y la creación de categorías para encontrar campos de sentido; identificar situaciones significativas para ulterior tratamiento. La etapa descriptiva se hizo a la par del trabajo de campo, lo cual permitió reorientar los talleres y las entrevistas, además de que posibilitó el diseño de instrumentos de trabajo como: las preguntas de las entrevistas, lecturas de los talleres, hoja de preguntas de las cartografías, guías y pictogramas. En la segunda etapa se continuó con el proceso de teorización de los datos empíricos a través del Método analítico de Comparación Constante (MCC) con el cual: se conformaron e integraron categorías analíticas identificando características comunes; se delimitaron las categorías considerando la saturación de cada una e integrando las más significativas (Cfr. Schettini y Cortazzo, 2015:33). En la tercera etapa se realizó un balance de los resultados encontrados y se construyó un informe de investigación.

2.1 Trabajo de campo, ejes y técnicas investigativas utilizadas

Los ejes que orientaron el trabajo de campo y que se plantearon como vectores para abordar el tema de la violencia desde una perspectiva comunicativa y de Derechos Humanos fueron: el territorio entendido como una construcción social de quienes lo habitan y como la posibilidad de pensar a los jóvenes como seres en relación y situados en un determinado contexto. Cuando se habla de territorio no solo se considera la

escuela y los espacios en el que interactúan los jóvenes, también se tuvo en cuenta el cuerpo como el primer territorio que posibilita los procesos de construcción de identidad. El segundo eje tiene que ver con la participación de los jóvenes en tanto sujetos de derechos, y por tanto, se resalta la importancia de sus voces en la investigación a través de las formas que emplearon para contar y contarse.

Ejes del trabajo de campo



A continuación se detalla las entradas y las técnicas implementadas en el trabajo de campo.

2.1.1 Primera entrada trabajo de campo

Se realizó un proceso de observación participante y abierta en los diferentes espacios de la Institución, en horarios alternos. También se realizaron de manera informal con cámara de vídeo algunas entrevistas cortas con estudiantes, se grabaron actividades y situaciones en la que ellos participaron. Se tomó registro escrito de varias situaciones que se presentaron entre los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y directivos). Lo anterior permitió tener un primer acercamiento a la Institución Educativa, conocer de manera general algunas lógicas de funcionamiento, rituales y aspectos de la cultura escolar. Este primer encuentro posibilitó ajustar la propuesta inicial de los talleres de acuerdo con las características del contexto. Con el primer análisis de la información recolectada en el proceso de información se puso en tensión los marcos conceptuales planteados en la investigación y se delimitaron nuevas rutas de abordaje y de recuperación de sentidos que tienen los jóvenes sobre la violencia en la

escuela.

La observación abierta es una técnica que permite tener un primer contacto con los actores que se van a investigar y recoger información sobre las situaciones, relaciones y acontecimientos en donde ellos participan. Para efectos de esta investigación, la observación participante va a ser entendida desde la perspectiva de Rossana Guber, quién define este tipo de observación como “inespecificidad de las actividades que comprende: integrar un equipo de futbol, residir con la población, tomar mate y conversar, hacer las compras, bailar, cocinar. En rigor, su ambigüedad es, más que un déficit, su cualidad distintiva” (Guber, 2011: 56). En este sentido, para Guber la observación participante tiene que ver con el involucramiento del observador en diferentes escenarios y contextos, por eso no se puede determinar cuáles son las acciones de esta técnica investigativa. De igual forma, para esta antropóloga involucramiento e investigación no son contrarios sino parte de un proceso de conocimiento social, en el que la observación no es totalmente neutral o externa, ya que influyen en los actores observados, asimismo la participación no es total.

En términos metodológicos esta primera entrada al campo permitió alcanzar los siguientes objetivos: conocer la cultura escolar de la Institución, normas, rituales, formas de socialización, horarios, etc. Identificar actividades, diálogos, expresiones y prácticas de los docentes, estudiantes y coordinadores. Analizar los tipos de violencia que se presentan en la Institución, claro está aquellos que son más evidentes como la violencia verbal y relacional. Finalmente, tener una primera mirada y descripción del clima social escolar de la institución educativa.

La fase de observación se realizó durante un mes en las dos jornadas del colegio Clara Goretti. Previo a este proceso, se socializó con la rectora del colegio y algunas directivas el proyecto de investigación, lo cual permitió dar el aval para realizar el trabajo de campo. En la reunión no participaron ni docentes ni los coordinadores, situación que más adelante provocó en ellos reacciones de desorientación frente al desarrollo del mismo dentro del colegio. El proceso de observación se desarrolló lentamente; primero se realizaron observaciones de zonas específicas en diferentes momentos de la jornada (patio, aula, salida del colegio, baños, cafetería, zona administrativa, etc.). El registro de lo que ocurría se realizaba después del proceso de

observación, en algunos momentos se tomaron fotos de los espacios y de las actividades realizadas por los jóvenes.

En este primer mes, el proceso de adaptación de los actores de la comunidad educativa a esta fase de observación fue complejo, pues los docentes no comprendían el porqué estaba realizando dicho proceso. En el caso de los estudiantes, muchos tenían curiosidad, así que varios se acercaron a preguntarme la razón por la que estaba en el colegio. En este primer mes, tanto directivas (coordinadoras) como algunos estudiantes, estuvieron pre-dispuestos frente a la situación, pues al sentirse observados consideraron que su trabajo o su comportamiento iban a ser evaluados o comentados con otras instancias del comité directivo de la Institución. En este primer mes la escuela se revela como un lugar cerrado frente a la presencia de un agente extraño; pero que al interactuar con él y al transcurrir el tiempo se va haciendo parte de la cotidianidad.

El segundo momento de esta etapa estuvo atravesado por la interacción directa con los jóvenes y profesores. Se establecieron diálogos informales con los jóvenes, entrevistas cortas con estudiantes en los pasillos, registro audiovisual, conversaciones con directivos y docentes. La interacción con los actores se profundizó más. En cuanto al registro de la información encontrada en los procesos de observación se utilizó un formato de dos columnas. En una de las columnas se realizó la descripción de la situación, en la otra se escribió la interpretación de la misma (lo que pienso, siento, conjeturas y preguntas). Aquí hay que tener en cuenta que la etapa de interpretación y producción de significados inicia en el mismo instante en que se registra la información, se escriben las dudas, las hipótesis y sensaciones que generó el proceso de observación realizado.

Con la información recolectada en esta primera etapa se pudo nutrir las categorías de análisis propuestas inicialmente planteando nuevas; se organizaron preguntas y reflexiones para el primer taller que estuvieran más acordes con lo observado en el contexto y que pudiera profundizar en dichas situaciones.

2.1.2 Segunda entrada trabajo de campo

Se realizó con los tres grupos de jóvenes dos cine foro *“La violencia en la escuela a debate”*, uno con el grupo de décimo y otro con los dos grupos de séptimo. La actividad se planteó a modo taller, en donde se buscaba realizar un trabajo con los estudiantes utilizando los cortos e imágenes como disparadores de discusión. En caso de los estudiantes de décimo se dio la posibilidad de construir pequeñas historias sobre situaciones cotidianas escolares, las cuales fueron puestas en escenas. Por su parte, los estudiantes de séptimo contaron historias en diferentes formatos: dibujos y relatos en primera persona, explicando lo que ellos consideraban era el acoso escolar. El cierre del taller fue el grupo de discusión. Para realizar la discusión se nombró un moderador y un relator de lo que iba surgiendo de la discusión. La tallerista e investigadora, introdujo diferentes preguntas en la discusión. Básicamente la intervención de los jóvenes estaba más atravesada por el relato o la anécdota de lo que les ha ocurrido a ellos o a sus amigos con relación a la violencia, que por la conceptualización y toma de posturas frente al tema. Esta forma de comunicar desde la vivencia se tuvo en cuenta a la hora de organizar y planear los talleres de cartografía social.

En términos metodológicos la realización de este primer taller posibilitó: la reflexión sobre el tema de la violencia, el acoso escolar y sus causas a partir de diferentes fuentes de información, las cuales permitieran no sólo recuperar los sentidos que los jóvenes les dan a estas nociones, sino también profundizar en la interacción entre ellos y con la investigadora. Asimismo, identificaron prácticas, formas de violencia, las relaciones que construyen con sus pares, adultos y familiares, así como, elementos de sus identidades que atraviesan las relaciones con el otro.

El taller va ser entendido en esta investigación desde la perspectiva de Daniel Prieto Castillo, esto es “(...) un camino a la democratización, a la ruptura del poder, a la cooperación y a la construcción grupal de conocimiento y de sentido” (Prieto Castillo, 2011: 37). Lo anterior quiere decir que los talleres realizados con los jóvenes fueron pensados como laboratorios de participación y construcción grupal de conocimiento. “Una participación en los procesos de significación y producción de sentido, con elementos claves como la información, la expresión y la interacción, siempre en el marco de determinado contexto socio-cultural de prácticas sociales”. (Prieto, 1996:13). De igual forma, en este proceso desarrollado con los jóvenes fue crucial la mediación pedagógica propuesta por Prieto Castillo y su implementación en el proceso

investigativo. De acuerdo con él:

Una labor comunicacional en relación con el trabajo con la juventud y con las oportunidades abiertas a ésta y por ésta para comunicar, tiene por delante una larga tarea destinada a la:

Superación de la imagen de una juventud homogénea.

Superación de las formas de relación basadas en el paternalismo, el control y las relaciones y la reducción de situaciones de infantilización.

Superación de la escasa posibilidad de ejercicio de la propia palabra, de la apropiación de los recursos del discurso y de su práctica.

Superación de la invisibilidad de las distintas identidades juveniles.

Superación de la percepción en términos de crisis de riesgo y de tránsito, recuperación de formas positivas de concebir a las jóvenes y a los jóvenes (Prieto, 2002: 6).

Para Daniel Prieto Castillo, la mediación pedagógica implica tender puentes entre aquello que sabemos y no sabemos, entre lo vivido y lo que falta, entre lo sentido y lo que estamos por sentir. Tender puentes, significa apartar la mirada adulto-céntrica, apelar a la relación con los jóvenes y a la interlocución con ellos. En este sentido, los talleres fueron pensados con un alto componente participativo por parte de los jóvenes, que les permitiera contar, contarse y expresarse de diferentes formas, un lugar de proposición, de cuestionamiento e incertidumbre. Un espacio para construir puentes y reflexionar sobre las problemáticas propias. Así pues, “para romper con esos sistemas de exclusión planteamos la necesidad de tender puentes de experiencia, de personalización y de contextualización” (Prieto, 2002:8). Uno de los aspectos que se evidenció en este primer taller es que los jóvenes no tienen muchos espacios de expresión y participación en la Institución Educativa, ya que la propuesta educativa está orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, dejando por fuera la emocionalidad, las relaciones comunicativas y las experiencias de los actores escolares. Lo anterior significa que la implementación de una visión desde la comunicación y los Derechos Humanos para abordar la violencia en la escuela debe ser trabajada de forma transversal con los docentes, directivos y jóvenes, pues sólo así es posible ir más allá de un modelo académico y disciplinar.

Los grupos de discusión fueron realizados teniendo en cuenta la perspectiva de Ibáñez,

quién plantea este espacio como una “fábrica de discursos” (1979: 175) movilizada por la necesidad de construir opiniones comunes en torno a problemáticas. En dichos grupos los agentes producen discursos y sentidos respecto a los temas sugeridos, dicho proceso comunicativo se lleva a cabo en un contexto de entrevista colectiva, en el que no sólo se puede obtener información, sino también sirve de referente para el diseño de estrategias metodológicas.

Con la información recolectada en esta segunda entrada al campo se pudo nutrir las categorías planteadas en la investigación. A partir de los sentidos planteados por los jóvenes en este primer grupo de discusión se fortalece la hipótesis sobre la resignificación y múltiples sentidos que los jóvenes dan al acoso escolar, y cómo muchas de las situaciones que son nominadas con este término implican casos de discriminación acompañados con algún tipo de violencia. También se conoce con mayor profundidad las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, y se evidencian diferentes relaciones de poder que se dan en la escuela. En términos metodológicos, la información que se generó a partir de los grupos de discusión permitió diseñar los primeros pictogramas que se iban a utilizar con los jóvenes para elaborar la cartografía de la institución educativa.

2.1.3 Tercera entrada trabajo de campo

La elaboración de mapas de la Institución educativa se planteó como una herramienta que les permitiera a los jóvenes reflexionar sobre su realidad, manifestar sus concepciones sobre las diferentes situaciones y problemáticas que viven en la escuela; los lugares apropiados y prohibidos, las relaciones que se dan con sus pares y con los adultos. Los lugares de refugio, de visibilidad, de mostrarse y los lugares de estar con el grupo. Los ejercicios de cartografía fueron grabados en video por los estudiantes, este material sirvió como insumo para la retroalimentación de lo que se discutió en los grupos. De igual forma, los talleres, en donde se realizó la cartografía, estuvo acompañado de lecturas y construcción de pictogramas. La información arrojada por los mapas fue organizada en un cuadro en el que se le pedía a los estudiantes ubicar: el lugar, actividades que se desarrollaron en los espacios, los actores que intervinieron en las actividades realizadas, las situaciones conflictivas que influyeron en el clima social

escolar, los tipos de violencia que identificaron los estudiantes y los relatos cortos que escribieron en los mapas.

El análisis del territorio, en tanto espacio socialmente construido, es uno de los aspectos que se incorporó en esta investigación como parte de una de las categorías a tener en cuenta a la hora de plantear pistas desde la comunicación/Derechos Humanos para abordar el tema de la violencia en la escuela. El mapa se constituye entonces en una fuente de producción de sentidos de una de las realidades inmediatas de los jóvenes, el colegio. Los mapas permiten reconocer acontecimientos que están en la memoria de los participantes, lo cual posibilita una mayor comprensión de las situaciones presentes e imaginar situaciones de actuación futuras. La construcción de los mapas desde una visión de Investigación Acción Participación (IAP), le permite a los actores participar, poner en común, discutir, identificar problemáticas y soluciones a partir del análisis que estos hacen del territorio que habitan. Asimismo, los mapas exponen formas particulares de manejo de poder entre los actores que transitan el espacio escolar, representando y visibilizando lo no dicho, las relaciones y dinámicas excluyentes, y los espacios re-apropiados por los jóvenes.

La propuesta de cartografía trabajada en esta investigación se retomó del colectivo argentino *Iconoclasistas*, quienes llevan varios años produciendo dispositivos de comunicación y realizando talleres de mapeo colectivo. Esta propuesta es interesante por la reflexibilidad que traza y las diferentes estrategias que ellos plantean a la hora de construir miradas colectivas del territorio, entre ellas, la incorporación de pictogramas a los mapas. El propósito, entonces, de utilizar la cartografía en esta investigación tiene que ver con la idea de poner en cuestión las representaciones que se han construido sobre el tema de la violencia escolar y acoso escolar contrastándolas con los sentidos que circulan en los propios territorios. En este sentido se comparte con el colectivo *Iconoclasistas*:

La utilización crítica de mapas, (...) apunta a generar instancias de intercambio colectivo para la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas. (2013:7)

La elaboración de mapas le posibilitó a esta investigación, en términos metodológicos,

identificar las prácticas de los jóvenes y los lugares donde se realizan; visibilizar zonas donde ocurren situaciones violentas o problemáticas; la puesta en común de las historias y narraciones de los participantes. Las sesiones de cartografía social estuvieron acompañadas de tomas de video realizadas por los jóvenes, el material audiovisual producto de este ejercicio fue utilizado como disparador del segundo grupo de discusión.

El video participativo va ser abordado a partir del trabajo realizado por la organización *Insightshare*, de acuerdo con ellos, el video participativo contempla un conjunto de técnicas que buscan lograr la participación de un grupo de personas. La idea que estructura las intervenciones de este colectivo es que el trabajo con video es una tarea fácil y accesible. Asimismo es una buena forma para que los actores sociales analicen sus distintos asuntos, expresen sus preocupaciones, cuenten sus historias y aprendan a usar el equipo a través de juegos y ejercicios (Cfr. Chris y Nick Lunch, 2006: 9). En consecuencia, para los directores de esta organización el video permite documentar las experiencias y la visión propia de las personas. Considerando lo anterior, se buscó documentar las experiencias de esta investigación y generar materiales audiovisuales que alimentaran la discusión y participación de los grupos.

2.1.4 Cuarta entrada trabajo de campo

El concepto de territorio se trasladó al primer espacio que habitamos, el cuerpo. Este es el primer territorio construido socialmente con el que se interactúa y se generan relaciones. El que cada joven identificara las partes de su cuerpo, las emociones que genera, las cicatrices físicas, las formas de comunicación con el afuera a través de las estéticas, el valor y sentido que cada uno asignó a su cuerpo desde sus experiencias. Todo lo anterior permitió profundizar la construcción de las identidades de los jóvenes, su percepción de sí, sus miedos, emociones, su relación con la escuela y la familia. Las sesiones de cartografía del cuerpo estuvieron acompañadas de video participativo, en uno de los grupos la socialización de sus mapas dio paso a la construcción de una historia sobre los conflictos que se generan en la sociedad por la diferencia no sólo corporal, sino también de género. También se realizaron grupos de discusión teniendo como base los materiales audiovisuales tomados en el ejercicio cartográfico.

Siguiendo con la propuesta de *Iconoclastas*, el cuerpo se constituyó en tema de reflexión en los talleres. Esto permitió identificar mandatos sociales e imaginarios colectivos sobre el género y consumos, prácticas cotidianas naturalizadas. También permitió indagar sobre el tema de la identidad de los jóvenes desde la percepción que tienen de ellos mismos, en este punto, se les motivó a que pusieran en común miedos, sueños, gustos y relaciones familiares. En términos metodológicos esta entrada posibilitó profundizar en la categoría de identidades y en el análisis entre identidad, poder y violencia, teniendo en cuenta que en esta investigación la identidad va a ser entendida de forma relacional, desde la mirada de Stuart Hall, en tanto la relación nosotros-ellos.

2.1.5 Quinta entrada trabajo de campo

El relato está allí, como la vida (Barthes, 1974: 9)

Considerando el acercamiento que se logró con los jóvenes en los talleres, en cuanto a la confianza para contar sus vidas y dar su visión sobre las situaciones de violencia que surgen en la escuela, se escogieron cuatro chicas y cuatro chicos que protagonizarían los relatos de vida de la presente investigación. Así pues, con estos ocho jóvenes se realizaron sesiones de entrevistas a profundidad semiestructuradas que duraron cuatro horas. Los ejes temáticos que se tocaron en la entrevista fueron: relaciones familiares y con el barrio; identidades y autopercepción; relaciones entre pares, adultos y vivencias en la escuela; clima social escolar y problemáticas del colegio. Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente socializada con los chicos y chicas; finalmente se construyeron los perfiles que también fueron discutidos con ellos. Este último punto resultó fundamental para dar legitimidad a las voces de los jóvenes y que el punto de reconstrucción de estas trayectorias vitales no recayera sólo en la visión de la investigadora.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, Rodolfo Saltalamacchia propone que toda entrevista es una relación social, y que a pesar de tener ciertas particularidades, no la hace diferente a otras relaciones sociales en la que se intercambia información a partir

de la interacción entre las personas. Entre las ventajas que menciona de este tipo de entrevista está la posibilidad de que el entrevistado exprese sus opiniones de la manera que le parezca adecuada, autoriza la coinvestigación, es decir, que permite la búsqueda de la información o de la interpretación más adecuada para comprender los procesos (Cfr. Santalamacchia, 1997:113).

Las preguntas de las entrevistas fueron diseñadas al inicio del trabajo de campo, y conforme el proceso iba avanzando, se hicieron modificaciones en cuanto a la profundización de ciertas temáticas. En las entrevistas no sólo se exploró la vivencia de los jóvenes en la escuela, sino también se indagó por las relaciones familiares, gustos, autopercepciones e interacción con la ciudad. Dependiendo de cada trayectoria, y para efectos del análisis de categorías como género, etnia, clase social presentes en esta investigación, en la construcción de los perfiles se enfatizó en ciertos aspectos más que en otros.

Esta última fase de la investigación permitió dar cuerpo a las voces de los participantes, pasar de un análisis general a uno particular de la violencia en la escuela, identificar las diferentes trayectorias vitales de los jóvenes, lo cual nos permite cuestionar una sola forma de entender la juventud y hablar de juventudes en plural. La particularidad de cada trayectoria también nos permite conectar con otros aspectos que influyen en la forma en que los jóvenes se perciben y se vinculan al mundo, es el caso de los vínculos familiares, las relaciones con el barrio y su historia de vida.

Una de las iniciativas de esta investigación fue trabajar el tema de la violencia en la escuela incluyendo el método biográfico. El trabajo con dicho método posibilita cristalizar, de forma momentánea, algunas dimensiones de la experiencia en la que podemos ver las relaciones entre los individuos y las estructuras sociales, es una perspectiva de análisis que posibilita profundizar en el mundo de los valores, de las representaciones y de las subjetividades. En el libro *Identidades, sujeto y subjetividades* (2005) Leonor Arfuch ahonda en la importancia de la narrativa en las ciencias sociales a través de Paul Ricoeur:

(...) Si la temporalidad sólo puede configurarse en el relato, así como la propia experiencia (es válida aquí la relación entre "modelos del relato", formas consagradas de la narración, y "modelos de vida"), la importancia de la narrativa en el campo de las ciencias sociales

aparece con toda nitidez: ella podrá dar cuenta ajustadamente de los procesos de autocreación de las tramas de sociabilidad, de la experiencia histórica, situada, de los sujetos, en definitiva, de la constitución de identidades, individuales (26).

De acuerdo con la cita, la narrativa permite explorar las experiencias de los individuos de manera situada y contextual, permitiendo analizar las identidades individuales, para Arfuch esa exploración es posible a través del espacio biográfico “(...) un espacio intermedio, a veces con mediación entre lo público y lo privado; otras, como indecibilidad” (2002:27), un espacio cuyas fronteras no son fácilmente delimitables y en el que confluyen diferentes géneros:

Un primer relevamiento no exhaustivo de formas en auge-canónicas, innovadoras, nuevas- podría incluir: biografías, autorizadas o no, autobiografías, memorias, testimonios, historias de vida, diarios íntimos-y, aun mejor, secretos-correspondencias, cuadernos de notas, de viajes, borradores, recuerdos de infancia, autoficciones, novelas, filmes, video y teatro autobiográficos, el llamado reality painting, los innúmeros registros biográficos de la entrevista mediática, conversaciones, retratos, perfiles, anecdotarios, indiscreciones, confesiones propias y ajenas, viejas y nuevas variantes del show- talk show, reality show-, la video política, los relatos de vida de las ciencias sociales y las nuevas acentuaciones de la investigación y la escritura académica (2002:51)

El perfil periodístico hace parte de aquel espacio biográfico, es menos ambicioso que una biografía, pero busca retratar a una persona profundizando en algunos aspectos de su historia de vida, retractando al protagonista y al contexto social en el que está inmerso. De acuerdo con Álex Grijelmo:

En el perfil trasladamos las ideas de un personaje informativo tamizadas por la propia visión del periodista. Se da a conocer la personalidad del entrevistado mediante un lenguaje más literario y mayor libertad formal. No recurre a la pregunta-respuesta, sino que se reproducen las declaraciones del entrevistado entrecomilladas y alternadas con descripciones y explicaciones sobre el personaje, su vida y su actitud (Parrat, 2008: 127).

Considerando esta perspectiva se construyeron los perfiles de ocho jóvenes que contribuyeron en la reflexión sobre las trayectorias vitales de los chicos y sus identidades, propuesta en el capítulo quinto.

2.1.6 Sobre el método biográfico

El auge del enfoque narrativo y biográfico en las Ciencias Sociales se refuerza con la crisis de la Modernidad y la ruptura con los grandes relatos, esta crisis conlleva al

replanteamiento de la investigación de las ciencias sociales, ya que se pasa de una instancia positivista a una interpretativa, con la que se busca dar sentido y comprender la experiencia vivida a través de la narración de los actores sociales. De acuerdo con esto, se replantea la distancia entre investigador y objeto investigado propuesta por el positivismo, y se toma como referente importante de conocimiento práctico-personal la palabra del sujeto. El método biográfico ha sido utilizado por la diversas disciplinas de las ciencias sociales: la historia (historia oral e historia de vida) la antropología (narrativa, etnografía, la entrevista) psicología (los ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa) y en filosofía (hermenéutica, narrativa e identidad).

Después de ser utilizadas y luego relegadas al olvido, las historias y los relatos de vida han vuelto a tomar impulso desde la década de los 70, siendo abordadas de una perspectiva hermenéutica, esto es, contar las vivencias e interpretar las experiencias que los agentes sociales narran, teniendo en cuenta aspectos emocionales, cognitivos y de la acción. De esta forma, el giro narrativo ha permitido que las ciencias sociales vuelquen su mirada hacia el mundo de los sin voz, y desde allí reflexionar sobre la cotidianidad, los procesos de interrelación, las construcción de identidades, así como las relaciones sociales y culturales de las sociedades.

Los antropólogos trabajaron con historias de vida e informes biográficos en la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX, posteriormente la etnografía adoptó un enfoque narrativo con el que los antropólogos buscan interpretar la cultura entendida como texto. El método biográfico como tal, fue conformado desde el campo de la sociología con la Escuela de Chicago. De acuerdo con este enfoque, el método biográfico le permitía al sociólogo describir y reelaborar las trayectorias de vida para entender la vida social desde la perspectiva de los actores, en este sentido, las historias de vida, la biografía y el estudio de caso hicieron parte de otra forma de hacer sociología a principios y mediados del siglo XX, siendo *El campesino Polaco en Europa y América* (1918) de William Thomas y Florian Znaniecki uno de los trabajos más representativos de este método. El método también les permitió a los investigadores acercarse a los procesos históricos y sociales tomando como eje central el vínculo del individuo con la sociedad y la significación compartida. En este sentido, retoma la idea de Berteaux de que los diversos relatos biográficos y autobiográficos están estrechamente vinculados con las posiciones que los narradores ocupan en las estructuras socio políticas, así como describen desde el interior diferentes microcosmos sociales.

En la psicología, Bruner se transforma en uno de los mayores exponentes de la orientación interpretativa en esta disciplina, y en uno de los pensadores que ha contribuido a la fundamentación epistemológica de la narrativa. De acuerdo con él, la narrativa no sólo hace parte de una metodología cualitativa, también tiene que ver con una forma en que el ser humano construye la realidad, pues tanto la narrativa de ficción como las que encontramos en las historias de vida, en las noticias, en los relatos orales, dan forma al mundo real, contribuyendo con el proceso de construcción de la realidad. En este sentido:

los seres humanos, las culturas y la sociedad son experiencia, frente a ella podemos intentar comprensiones y explicaciones teóricas y conceptuales, pero sólo podemos comunicar nuestra experiencia existencial al convertirlas en historias. Siempre que busquemos explicarnos, nos convertimos en una historia, narramos. (...) La narrativa es, entonces, un dispositivo para describir, comprender y asignar sentido a la vida que vivimos; así, narrar es un modo de investigar al ser humano en sus vivencias, contextos y culturas (Bruner, 1991: 38).

En los aportes realizados por los sociólogos al método biográfico ha sido representativa la distinción entre historia de vida y relato de vida, Ferraroti por ejemplo, plantea que en el caso de la primera “se investiga sobre un individuo determinado donde se incluye su propio relato y es complementado por el investigador con otros documentos. Se basa en un amplio recorrido en la vida de una persona donde los hechos cronológicos son el hilo conductor” (Cfr. Mallimaci y Giménez, 2006: 2). *The story life* o los relatos de vida “son una reflexión de lo social a partir de un relato personal. Por eso se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, no teniendo que ser este último una persona especial, ya que solo basta ser parte de la sociedad a la cual se estudia” (Cfr. Mallimaci y Giménez, 2006: 2). Tanto Ferraroti como Bertraux defienden a la investigación biográfica como un enfoque teórico-metodológico, ambos muestran cómo los relatos de vida sintetizan lo social y las diferentes mediaciones que se dan entre los sujetos.

De igual forma, resulta importante mencionar la reflexión realizada por Leonor Arfuch en su Libro *El espacio Biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea* (2002) en esta obra, la pensadora plantea un espacio (auto)biográfico con el que no sólo da cuenta de las tradicionales formas de método biográfico, tales como, las historias de vida, las autobiografías, los diarios, los relatos de vida, sino que plantea un campo más vasto que involucra relaciones en presencia y en ausencia, y que muestra nuevas formas de

narración⁷ del sujeto tales como currículum vitae, perfiles, cuentas en redes sociales como Facebook, Instagram. Es en este espacio (auto)biográfico que confluyen las diferentes tendencias de subjetivación y autoreferencia.

Por su parte, Paul Ricoeur en su esfuerzo por desvincular el relato de la ficción y por tanto de su vínculo netamente literario, mostró que la relación entre el relato y la ficción no es radical, pues según él, la teoría de la narración nos ha ido mostrando que la relación entre la vida y el acto de narrar es fundamentalmente humano. El que podamos hablar de ello se debe a dos elementos importantes que hacen parte de la vivencia humana, la acción y la emocionalidad. La comprensión que tenemos de la acción y de la pasión es producto de “nuestra competencia para utilizar de manera significativa toda la red de expresiones y conceptos que nos ofrecen las lenguas naturales para distinguir la acción del simple movimiento físico y del comportamiento psicofisiológico” (Ricoeur: 2006:6). En este sentido, una acción puede ser narrada porque se encuentra inmersa en un universo simbólico y articulada en signos, reglas y normas sociales, esto nos acerca a la relación entre relato y vida, en tanto la acción significa y contribuye a la comprensión de diversos comportamientos humanos, razón por la cual resulta ser una especie de texto que puede ser leído de diferentes formas.

Para finalizar, la metodología que se plantea retoma algunos elementos del método biográfico porque su objetivo principal es indagar por los sentidos de la violencia en la escuela que surge entre los jóvenes, para ello se van a realizar perfiles. De igual forma, en el marco teórico se parte de un entendimiento relacional e históricamente situado de la violencia, es por ello que es necesario un método cualitativo que permita indagar por las representaciones y prácticas que se producen de la violencia en la escuela considerando las interacciones, las relaciones de poder, las prácticas sociales y

7 Omar Rincón, del Centro de Estudios en Periodismo de la Universidad de los Andes, expuso que hay múltiples y diversos modos de narrar, que no hay un solo camino para lograr lo auténtico y vivencial, y que cualquier instrumento es válido: video, escritura, sonido, pintura, mitos, leyendas, teatro, internet, celular. Todo dispositivo es una táctica narrativa, siempre y cuando cumpla con cuatro condiciones: (i) tener qué contar, (ii) quererlo contar, (iii) trabajar sobre estructuras dramatúrgicas para generar emoción y (iv) reconocer que cada sujeto y comunidad tiene modos, estéticas y estrategias propias de narrar, experiencias únicas y diversas de la vida, e intereses culturales y políticos particulares (Franco, Nieto y Rincón, 2010: 77)

culturales de los jóvenes dentro y fuera de la escuela. Finalmente, para lograr el objetivo general es importante trascender la visión de los actores sociales como simples datos de investigación y comenzar a identificarlos como sujetos que hacen parte de procesos sociales e históricos de su sociedad, en este sentido, la narración y los relatos de los jóvenes posibilitan el análisis de los elementos valorativos y descriptivos de su contexto.

De igual forma, a través de las narrativas se evidencia la necesidad de las personas, en este caso los jóvenes, de organizar sus relatos para dar sentido y continuidad a sus vidas, es por ello que estructuran de forma coherente las experiencias vividas en el pasado y en el presente para darle continuidad al futuro. En este proceso de estructuración, se incluyen determinados relatos y se excluyen otros, lo que implica que algunas experiencias quedan por fuera de los relatos que una persona construye sobre sí; en consecuencia los relatos e historias de los sujetos habla de la forma como ellos se han constituido individual y socialmente.

Por todo lo anterior, reitero la importancia de esta metodología cualitativa para profundizar en las representaciones y las prácticas que tienen los jóvenes sobre la violencia en la escuela, en las relaciones que establecen con sus pares, en la forma en que narran y perciben la escuela y en la construcción de su subjetividad. También es importante tener en cuenta que, como lo mencionan Omar Rincón y Leonor Arfuch, existen diferentes formas de contarse que no necesariamente se circunscriben al espacio de conversación generado en la entrevista; precisamente en la elaboración de los talleres se buscó generar diferentes dispositivos narrativos para que sus participantes se contaran.

3. Marcas en el camino recorrido

El objetivo central de esta investigación es indagar por los sentidos que los jóvenes le dan a la violencia en la escuela considerando las relaciones que construyen en la institución Clara Goretti de Cali, esto con el objeto de sumar voces que permitan dar cabida a otras representaciones y prácticas sobre este fenómeno, las cuales, en muchas ocasiones, son reducidas y definidas como acoso escolar o *bullying*. ¿Cómo entienden el acoso escolar los jóvenes? ¿Qué prejuicios se desprenden de esas representaciones y

prácticas que tienen sobre la violencia? ¿Qué formas de violencia identifican? ¿Cuáles se silencian? En este sentido, el interés investigativo se concentra en comprender las significaciones, las valoraciones y sentidos que estos actores le dan a las diferentes relaciones que tienen lugar en la escuela.

De igual forma, uno de los aspectos cruciales de esta investigación es plantear algunas pistas que permitan analizar el tema de la violencia en la escuela en clave de comunicación/Derechos Humanos. Considerando los anteriores propósitos, se retomaron algunos aspectos de los estudios culturales, sin que ello implique adoptar todos los postulados propuestos por ellos. Asimismo, se comparten algunos planteamientos de la perspectiva socioeducativa de la violencia en la escuela desarrollados por Carina Kaplan y Pablo Di Napoli, esto es, una visión amplia de la violencia que involucra los contextos en donde se produce y los sentidos que los actores le otorgan a ésta (Cfr. Di Napoli, 2016:80). Precisamente una de las características de esta investigación es que se alimenta de diferentes marcos metodológicos y teóricos de disciplinas como la comunicación, la educación, la filosofía, la sociología, entre otras, sin circunscribirse a un campo específico.

Los Estudios culturales “se construyen a partir del deseo de encontrar una manera de conservar la complejidad de la realidad humana, de negarse a reducir la vida o el poder humano a una sola dimensión, un eje, un marco explicativo” (Grossberg, 2012: 32). Han sido definidos y abordados de múltiples formas, Grossberg en las primeras páginas del libro *Estudios Culturales en tiempo futuro* (2012) realiza una caracterización de lo que son y no son, destacando el contextualismo radical como el corazón de los Estudios culturales, dicho contextualismo parte de que “las cosas del mundo (prácticas, entidades, ideas) son el resultado de las relaciones que las constituyen; pero estas relaciones son históricamente contingentes y situadas” (Restrepo, 2011:5.-6). Aquí es importante resaltar que los sentidos que se le confiere a cualquier práctica u acontecimiento se define por el conjunto de relaciones que lo rodean en un determinado contexto, así pues “la identidad, la significancia y los efectos de cualquier práctica o acontecimiento se definen solo por el complejo conjunto de relaciones que los rodea, interpenetran, los configuran y los convierte en lo que son” (Grossberg, 2012: 33).

En términos políticos, ese contextualismo resulta radical, en tanto que se asume que una

práctica o un pensamiento no tiene el mismo significado político por fuera del contexto en el que se instituye (Cfr. Restrepo, 2011: 6). Entre las características de los Estudios culturales Grossberg menciona: el antiuniversalismo, el antiensencialismo, la aceptación de la complejidad de las relaciones, lo que implica no aceptar un solo marco para explicar la realidad y las prácticas o acontecimientos se definen a partir de las relaciones que las configuran (Cfr, 2012:32). Todos estos elementos hacen parte de un proyecto intelectual y político en el que la cultura es entendida en relación constitutiva con el poder, eso quiere decir “que concibe la cultura como poder y el poder como cultural” (Restrepo, 2011: 7).

Hay una cuestión que unifica los estudios culturales, algo que se debe tener en cuenta para hablar de ellos: es el lazo, la conexión y la interacción entre cultura y poder. Enfocar la cultura o las expresiones de cultura desde un punto de vista meramente formal, concebirlas como simples valores o significados, en absoluto constituyen la temática de los *cultural studies*. Realizar *cultural studies* significa un intento de identificar los vínculos de la cultura- del significado- con otras esferas de la vida social, o bien con la economía, la política, la raza, la estructuración de la clase y de los géneros. En mi opinión se puede hablar de estudios culturales tan solo si se trabaja para desenmascarar la interrelación entre cultura y poder. (Hall y Mellino, 2011: 14)

¿Qué significa realizar un análisis que tenga en cuenta la cultura y el poder en la escuela? Dado que una de las características de los estudios culturales es el vínculo entre la cultura y el poder, estos dos términos son definidos de una forma específica. En el caso de la cultura, ésta no es entendida como la suma descriptiva de los hábitos y costumbres de las sociedades, más bien es pensada como el terreno en el que se dan las luchas por el significado, los cuales constituyen el mundo; por lo tanto, la cultura no es un sistema cerrado y coherente. Por su parte, el poder es entendido desde el planteamiento focaultiano, en el que el poder no es, se ejerce. Esto quiere decir que el poder no es una entidad, no tiene esencia propia; por el contrario el poder es dinámico, es ejercicio y relación. Así pues, los estudios culturales se interesan en la articulación entre lo cultural y las relaciones de poder, intersección que posibilita la emergencia y configuración de prácticas sociales. En dichas prácticas las relaciones de poder evidencian relaciones de explotación, dominación y sujeción, muchas de ellas naturalizadas. Lo anterior no implica que toda relación de poder sea una relación de explotación.

La relación entre lo educativo y lo cultural se plantea entonces como la posibilidad de analizar la disputa por las significaciones que se dan en la escuela; poner en tensión y

cuestión los sentidos construidos por los actores escolares, así como las relaciones de poder que se generan. Relaciones que muestran situaciones de exclusión y desigualdad en los contextos escolares. Dado que una de las tesis de esta investigación es que no podemos seguir explicando la mayoría de problemáticas de la escuela a partir del concepto de acoso escolar (*bullying* o matoneo) porque no nos permite identificar, cuestionar y analizar la relaciones de poder que se dan entre los diferentes actores escolares, ya que supedita la violencia a una sola forma de relación y a un solo actor, los jóvenes; se retoma el planteamiento de los estudios culturales de pensar la cultura como poder y el poder como cultural porque es necesario poner en el centro de la discusión las relaciones de poder que se dan en la escuelas. En esta misma línea, Paula Morabes afirma:

El modo en que pensamos, lo educativo como un modo de lo cultural, incluye las desigualdades en el acceso, en términos de relaciones de poder entre clases sociales, las desigualdades y exclusiones de los y las jóvenes en los espacios escolares, las estigmatizaciones, considerando tanto sus relaciones asimétricas con el mundo «adulto» como las desigualdades de género. Buscamos comprender y atender a la tensión desigualdad/diferencia. Lo comunicacional, mediático o no, se sitúa desde este lugar inscripto claramente en los procesos de significación de la cultura (2014: 6).

Considerando lo anterior, frente al tema de la violencia en la escuela es necesario incluir categorías de género, clase social, territorio y etnicidad que permitan visibilizar y poner en cuestión aquellas relaciones desiguales y excluyentes, planteadas como naturales, que se dan en la escuela. Como afirma Leonardo Montenegro: “sólo a través de una puesta en red de estas categorías se puede dar cuenta de las complejas posiciones del sujeto” (2004: 111).

En esta investigación también se retoma de los estudios culturales su contextualismo radical, en tanto se parte de la idea de que las prácticas, discursos, pensamientos, entidades son el producto de las relaciones que las constituyen, en este sentido, es imposible no pensar dichas relaciones como históricamente situadas, pues recordemos que en los estudios culturales el contexto no es el telón de fondo de los acontecimientos, sino sus condiciones de existencia y transformación. En esta investigación se busca indagar por los sentidos que los jóvenes le dan a la violencia, en un espacio y en un tiempo determinado, esto quiere decir que las representaciones y prácticas sobre la violencia sólo pueden ser definidas de forma relacional, y que dichos sentidos están sujetos a esas relaciones que se dieron en ese tiempo y espacio. El contextualismo

radical en los estudios culturales, también incluye un pluralismo metodológico, es decir, el no circunscribirse a una metodología específica de investigación dada la formación del investigador. En esta investigación se comparte con los estudios culturales la necesidad de ampliar el abanico de posibilidades, en cuanto a metodologías y técnicas de investigación, a la hora de reflexionar sobre un problema.

3.1 Perspectiva de abordaje de la violencia en la escuela a partir de la comunicación y los Derechos Humanos.

En este trabajo se pretende plantear una perspectiva de abordaje de la violencia en las escuelas desde la comunicación y los Derechos Humanos, es por ello que uno de los objetivos es ofrecer algunas pistas de trabajo sobre esta problemática partiendo de la articulación de ambos campos. Lo anterior no solo se plantea como parte del marco teórico y metodológico de esta investigación, también se quiere utilizar esta experiencia para proponer una alternativa que permita a los colegios reflexionar sobre la violencia en la escuela. Así pues, en aras de que esta alternativa sea clara hay que comenzar por definir desde qué lugar va a ser entendida la comunicación y los Derechos Humanos; no obstante, el primer paso para llegar a ello, considerando que el marco de acción en donde se desarrolló este trabajo es la escuela, es hacer un acercamiento a la educación y su vínculo con la comunicación.

En esta investigación la educación es vista como un proceso en el que el sujeto hace suyo el conocimiento partiendo de su realidad, sus experiencias y la relación con el otro. Esta idea es retomada de la definición que Paulo Freire da a la educación, de acuerdo con él: “La educación es praxis, reflexión y acción del hombre en el mundo para transformarlo” (1971:7). En este sentido, la educación es aquella que posibilita la acción, la reflexión, la participación y es a través de ésta que los sujetos dan sentido a los procesos que viven a partir de sus experiencias y transforman su realidad. En esta misma línea resulta fundamental la reflexión de Mario Kaplún sobre la comunicación y la educación, la cual es planteada en el libro *El comunicador popular* (1978), allí analiza tres modelos educativos con sus respectivos modelos comunicativos, según él: “A cada tipo de educación corresponde una determinada práctica de la comunicación” (Kaplún, 1978:18).

Para Kaplún los modelos expuestos se presentan de manera combinada, sin embargo

para reflexionar sobre ellos se muestran por separado. El primer modelo es aquel que pone énfasis en los contenidos, esto es, un modelo de educación tradicional cuya función es que el docente transmita los conocimientos y valores al estudiante. En el segundo modelo, la educación se plantea desde los efectos, es decir, el objetivo de ésta es dar forma a la conducta de las personas a partir de unas acciones de las que se esperan unos resultados determinados. Finalmente está el modelo educativo que pone el énfasis en el proceso de transformación de las personas y de las comunidades.

Como se mencionó, cada modelo educativo contiene un entendimiento y práctica de la comunicación, en el primero, por ejemplo, los contenidos se plantean bajo la óptica de quién enseña, en esa medida lo que digan los estudiantes no es relevante porque lo importante es lo que transmite el docente, desde este modelo se espera que los estudiantes repitan y retengan los contenidos. En este sentido “se trata de una comunicación esencialmente autoritaria y por tanto vertical. El emisor domina, es el dueño, el protagonista de la comunicación” (Kaplún, 1978: 5). En el segundo modelo prima la motivación y el cambio de actitudes de los estudiantes. La consecuencia de esta propuesta es que el educando se plantea como un ser dependiente de los demás y guiado por los otros. Así pues, se busca “(...) inculcar las nuevas actitudes sin pasar por la reflexión, por el análisis, sin pasar por la conciencia; sin someterlas a una libre elección” (Kaplún, 1978: 14). Por su parte, el modelo basado en los procesos busca la participación activa de los sujetos, razón por la cual se pretende que los estudiantes cuestionen, hagan preguntas e investiguen. En consecuencia, no es posible pensar un modelo educativo sin tener en cuenta cómo se lleva a cabo la comunicación entre los actores escolares, de cada propuesta educativa se deriva una forma de interacción entre el docente y el estudiante, ambas atravesadas por relaciones de poder.

El concepto de educación como praxis y los modelos propuestos por Kaplún, resultan relevantes para una perspectiva sobre la violencia en la escuela desde la comunicación y los Derechos Humanos porque no sólo permite cuestionar la educación tradicional, también posibilita entender de qué manera la educación puede estar vinculada a la comunicación. Desde la propuesta que se pretende hacer en esta investigación el modelo educativo que plantea Kaplún, basado en el proceso y que promueve una comunicación que involucra la participación de los estudiantes, resulta ser fundamental. Compartimos con él la idea de que en la educación “no hay asimilación sin participación, sin

elaboración personal” (1978: 23). Precisamente en los talleres y en el trabajo de campo realizado con los estudiantes se utilizó esta premisa como punto para indagar por los sentidos que los jóvenes le dan a la violencia en la escuela, pues es a partir de sus trayectorias vitales y la forma en que significan sus experiencias que es posible profundizar y comprender cómo interactúan.

En esa misma línea, resultó importante incorporar a los talleres, siguiendo una perspectiva de la comunicación en la escuela, preguntas como: “¿lanzamos afirmaciones o creamos las condiciones para una reflexión personal con los estudiantes?, nuestros medios ¿monologan o dialogan?⁸” (Kaplún, 1978:27) y ¿la comunicación entre los actores de la comunidad educativa es unidireccional o busca la participación y el dialogo?. Además, desde esta visión de la educación como proceso el conflicto tiene un lugar significativo, pues a partir de él es posible cuestionar y pensar la diferencia. Este aspecto es sumamente importante para relacionar la comunicación con los Derechos Humanos, ya que es a través de la participación, el reconocimiento de la diferencia y la potencialidad del conflicto que se pueden construir otras relaciones en la escuela, relaciones en la que es posible reconocer las experiencias, los saberes y las identidades de los estudiantes. Así pues, desde un educación basada en el proceso “el conflicto es asumido como una fuerza generadora, problematizadora” (Kaplún, 1978:53).

De igual forma, compartimos la importancia que tiene el reconocimiento del conflicto en la escuela, asumiendo con Chantal Mouffe que es vital aceptar la diferencia para construir sociedades democráticas en las que a través del dialogo y la participación podamos llegar a acuerdos con el otro. En conclusión, se pondera el conflicto y su expresión en la escuela como alternativa para identificar las problemáticas que se dan en ella, las relaciones de poder que se gestan y las identidades que están en juego. Si se acepta que en la escuela hay conflicto es posible pensar la convivencia escolar partiendo de sujetos de carne y hueso, no de abstracciones.

Aquí resulta importante la participación pues a través de ella es posible que los jóvenes se vuelvan actores y protagonistas de su realidad, y desde allí, sean vistos como sujetos

8 Con esa frase Mario Kaplún habla de las preguntas que se debe hacer una persona que está realizando comunicación popular, la última tiene que ver con los medios utilizados para trabajar con las personas, esto es, medios audiovisuales, la palabra, las fotos, los audios, etc.

de derecho. Es por ello, que un abordaje de la violencia en las escuelas desde una perspectiva de la comunicación y los Derechos Humanos debe incluir la participación de los actores, en el caso de los jóvenes se les debe dar voz para que expresen los sentidos que le dan a la violencia, las soluciones que proponen a las problemáticas escolares y que demanden los derechos que no son respetados en la escuela. Esta última idea nos permite articular comunicación y Derechos Humanos, pues el que los jóvenes sean sujetos de derecho solo es posible si ellos se convierten en actores a través de su participación en la escuela.

Siguiendo esta idea, es importante reivindicar en la escuela el derecho a la comunicación como la bisagra que permite el paso a la demanda de otros derechos, ¿qué es entonces el derecho a la comunicación?, pues bien, este no se circunscribe al uso exclusivo de los medios en la escuela, incluye la libertad de expresión, el derecho a acceder y emitir información, así pues, se conserva las libertades individuales, pero se incluye la participación de las personas y de las sociedades. Así pues,

El derecho a la comunicación en los actuales contextos plurales resulta ser una herramienta colectiva que posibilita la circulación de la información, el acceso a otras voces y representaciones de lo social, y a la participación de los ciudadanos en un campo simbólico de permanente confrontación (Hernández, 2014: 115).

Desde esta visión, la comunicación es planteada como aquella que posibilita la construcción de espacios de convivencia centrados en el ejercicio participativo, es por ello que se constituye en un derecho humano, bisagra de otros derechos. La apuesta entonces es formular la necesidad del derecho a la comunicación en la escuela y la participación para dinamizar el conflicto, además de dar cabida a otras voces en la escuela.

Por otra parte, se incorpora la comunicación al abordaje de la violencia en las escuelas porque es importante que los colegios analicen las problemáticas escolares a la luz de sus propios mensajes, en otras palabras, que se tenga en cuenta aquellos discursos que se producen en el contexto escolar por sus diferentes actores. Considerando lo anterior, la propuesta no es apelar sin ningún tipo de mediación a los marcos académicos en los que se explica qué es la violencia y cómo se presenta en la escuela, precisamente la apuesta por incorporar una perspectiva de comunicación tiene que ver con la idea de que

en una relación comunicativa los sujetos producen discursos que son re-significados y recreados por ellos, y que identificar estos discursos permite analizar y plantear alternativas que posibiliten transformar la realidad. En este sentido, se parte de una concepción del sujeto como aquel que está “sujetado en el lenguaje y que se constituye emergiendo de la compleja trama de los discursos sociales. Por esta razón el sujeto es hablado por la cultura de su tiempo, de su historia, de su espacio: sujeto expresado a través de una puesta en escena en la vida social” (Ceraso y otros, 2004: 42).

Para identificar aquellos discursos y representaciones de los actores escolares en esta investigación se realizó un análisis situacional comunicacional, el cual es definido por Daniel Prieto Castillo como “una lectura esencial de determinada realidad social, una lectura de sus conexiones esenciales desde una perspectiva histórica” (Apella y otro, 2012: 4-5). Con este tipo de análisis se busca desnaturalizar aquellas lecturas obvias para tener un espectro más amplio de lo que ocurre. En el caso de la violencia en la escuela, con el análisis situacional se empezó a cuestionar aquellas lecturas deterministas sobre los jóvenes y se comenzó a preguntar por la forma cómo ellos re-significan términos como acoso o *bullying* en su realidad escolar.

Se trata de no dar por sentado los comportamientos y las relaciones de los jóvenes y adultos sin tener en cuenta una lectura del contexto. Dentro del análisis situacional que se realizó en el trabajo de campo se partió de una concepción de la comunicación que se concentra en la construcción de los sentidos que surgen de la interacción de actores sociales, por tanto en la reflexión se tuvo en cuenta las relaciones que construyeron los estudiantes entre sí, las interacciones de maestros con estudiantes y viceversa, pues la forma en que ellos se relacionan da sentido a las prácticas. Por último, se consideró los sentidos que circulan en los jóvenes sobre la violencia en la escuela y las formas de actuación que estos sentidos van configurando” (Cfr. Apella y otros, 2012: 9-10).

En párrafos anteriores, se retomó la lectura que hizo Mario Kaplún sobre los modelos educativos y comunicativos, de allí se rescató el modelo educativo centrado en los procesos cuyo eje es la participación y el reconocimiento del conflicto, ambos elementos necesarios para la reflexión de la violencia en los colegios. Sin embargo, es importante aclarar que se pretende transcender aquellas ideas que ven la comunicación desde los modelos informativos enfocados en los mensajes; por el contrario, se busca

pensar la comunicación a través de la cultura para poder identificar y analizar las interacciones y las representaciones que se dan en la escuela. Pensar la comunicación desde la cultura implica pensar los procesos en los que la sociedad se reproduce, esto es, “los procesos de socialización, sistemas de conocimiento, códigos de percepción, códigos de valoración y de producción simbólica de la realidad” (Barbero, 2012: 80).

Considerando lo expuesto, la comunicación va ser entendida desde una perspectiva relacional, en donde es vista como acción, en este sentido, se comunica desde y en las prácticas sociales. Lo anterior quiere decir que no solo comunicamos cuando hablamos, sino también cuando tomamos decisiones, comunicamos con la forma en que ejercemos el poder, con la forma en que se transmiten los conocimientos, con el cuerpo, etc; en consecuencia con las acciones los sujetos construyen formas de comunicación, y a su vez, la comunicación da contenido a la acción (Cfr. Uranga, 2012:3). Desde esta mirada, se deja de lado la relación entre la comunicación y los medios, sin desconocer la importancia de éstos, y se pasa a ver la comunicación desde las dinámicas de la cultura, de las negociaciones de sentido que realizan los sujetos en los procesos comunicativos, en la articulación de la comunicación como práctica social con las actividades cotidianas que realizan los individuos. De igual modo, al darse dentro de la cultura, la comunicación es un campo en donde se producen diversos sentidos, un campo en el que se disputan los sentidos hegemónicos con aquellos que buscan posicionarse. Al respecto, Jesús Martín Barbero plantea:

De lo que se trata [...] es de indagar lo que la comunicación tiene de intercambio e interacción entre sujetos socialmente contruidos, y ubicados en condiciones que son, de parte y parte aunque asimétricamente, producidos y de producción, y por tanto espacio de poder, objeto de disputas, remodelaciones y luchas por la hegemonía (1999:21).

Partir de este entendimiento de la comunicación para abordar la violencia en las escuelas implica tener en cuenta las relaciones que construyen los actores escolares en el contexto escolar, los sentidos que emergen en dichas relaciones y la forma en que ellos re-significan y se apropian los discursos sociales. Lo anterior solo es posible si analizamos las relaciones que se dan en la escuela desde los contextos particulares. Por otra parte, esta concepción de la comunicación implica reconocer que circulan diferentes discursos sociales en la escuela, razón por la cual no vamos a encontrar un solo sentido de la violencia, habrán unos que se imponen a otros, lo importante es identificarlos para comprender las interacciones de los actores escolares, las formas de

violencia que se están presentando y qué relación tienen con las identidades que construyen los jóvenes

CAPITULO 2



VIOLENCIA EN LA ESCUELA, UNA DISCUSION INACABADA

Introducción

Una de las preguntas que surgen cuando hablamos de la violencia son las causas que llevan a las personas a ejercerla. Asimismo, desde una dimensión política nos cuestionamos sobre quién o quiénes tienen el dominio de la violencia. Weber trasladó el tema de la violencia al Estado, siendo éste el que tiene la potestad o el uso legítimo de la fuerza en la sociedad. Desde otra visión, Slavoj Žižek en su libro *Sobre la Violencia, seis reflexiones marginales* (2009) habla de dos tipos de violencia, una simbólica relacionada con la exclusión que denota el lenguaje; y la sistémica que se encuentra enraizada en el funcionamiento de la economía y la política. Por su parte, Daniel Pecaú, reflexiona sobre la violencia que está inscrita en el orden social y que trasciende la definición de Estado ofrecida por Weber, violencias que a su juicio muestran que el uso de la fuerza se ha privatizado. Norbert Elias enfoca de forma diferente la pregunta sobre la violencia, cuestionándose por la manera en que las personas pueden convivir de forma pacífica, considerando que la violencia ha sido un capítulo recurrente en la historia de la humanidad. Ante este interrogante, Elias sitúa la reflexión en identificar aquellas relaciones o vínculos sociales que orientan la convivencia pacífica, la pregunta aquí entonces no es por lo que genera la violencia, sino por cómo construimos los procesos de pacificación para salirle al paso a ésta.

Podríamos seguir mencionando las diferentes reflexiones sobre la violencia, y no agotarlas en este capítulo e incluso en este trabajo de investigación, así pues vemos que el análisis de la violencia resulta una tarea difícil, no sólo porque es un concepto polisémico, sino también cambiante, que se construye socialmente y que no tiene un sentido único. También la violencia, sus representaciones, manifestaciones y prácticas en las sociedades está atravesada por las diferentes luchas simbólicas para caracterizarla, nombrarla y diferenciarla. En este sentido, la violencia no puede ser abordada desde un único sentido, y se debe considerar múltiples factores socioculturales para analizarla. Para ello, resulta vital entender la violencia desde una dimensión relacional, y no reducirla al atributo de un grupo o un individuo, “lo cual supone abordar las relaciones que construyen los sujetos considerando las condiciones

materiales, simbólicas y las instituciones a las que están vinculados” (Cfr. Kaplan, 2009a: 17).

Si extendemos la reflexión sobre la violencia al ámbito escolar, nos encontramos con diferentes discursos sociales, mediáticos y académicos que aluden a diferentes sentidos sobre este fenómeno, unos más hegemónicos que otros. En los discursos dominantes sobre este fenómeno se puede apreciar la simplificación de los conflictos y la violencia en la escuela a los comportamientos de los estudiantes, lo cual reduce la discusión al terreno de lo individual, perdiéndose de vista las relaciones que se construyen entre los diferentes actores. El marco teórico de esta investigación se construyó a partir de ciertos debates y perspectivas sobre la violencia en la escuela, entendiéndosela desde una dimensión relacional que permitiera dar vida a los sentidos que los jóvenes tienen sobre ésta, así como a las re-significaciones dadas por ellos a los sentidos que circulan de términos como *bullying* y matoneo. De acuerdo con lo anterior, para esta investigación resulta fundamental escuchar las voces de los jóvenes para interpretar el sentido que les han dado a sus experiencias en la escuela, en medio de discursos sobre la convivencia escolar y la violencia que se han impuesto como únicos, y que en ocasiones son asumidos (implementados) por algunos estudios sin ningún tipo de cuestionamiento.

De acuerdo con Carina Kaplan, no podemos abordar el fenómeno de la violencia partiendo de una definición neutral en la que se hable de sus características y se parta de una visión deshistorizada y abstracta de ésta; por eso, según ella, es necesario preguntarse por la formas de violencia que se producen en la escuela, las formas de socialización de los jóvenes, los sentidos que ellos tienen sobre la violencia en la escuela, el sin sentido de las prácticas escolares y las experiencias emocionales de los estudiantes en las instituciones educativas (Cfr. 2009: 13-14). Así pues, la apuesta en esta investigación no fue de que los sentidos de los jóvenes sobre la violencia coincidieran o se correspondieran con los conceptos propuestos, la intención fue construir una lectura de ida y vuelta entre el contexto, las subjetividades y la red interpretativa ofrecida por el marco teórico.

Considerando lo anterior, se formula una postura crítica frente a aquellos abordajes de la violencia que excluyen de su reflexión las interacciones sociales, relaciones de poder y condicionamientos institucionales en el análisis de las problemáticas escolares. Se

cuestionan aquellas propuestas en donde se plantea una visión determinista de los jóvenes orientada por dos perfiles: el de agresor y la víctima, que limita las reflexiones de las relaciones en la escuela y desconoce las diferentes formas de ser y estar de éstos.

La propuesta en este acápite es recoger los diferentes debates, líneas y enfoques de investigación sobre la violencia en la escuela, considerando las diferentes formas de interacción social que han sido calificadas como tal, esto con el propósito de identificar posturas, tensiones y tramas que han surgido a partir de las diferentes investigaciones. Conocer estos abordajes me permitió construir mi problema de investigación; adoptar determinadas posiciones, cuestionar otras; ubicar relaciones entre temáticas, como el vínculo entre la violencia en la escuela y juventudes, y plantear las apuestas de esta investigación. Pese a que el trabajo de campo se realizó en Cali-Colombia, en este recorrido se retoma, de manera general, los abordajes realizados en otros países, siendo preponderante en esta reconstrucción las investigaciones desarrolladas en Argentina y Colombia.

De acuerdo con lo anterior, este capítulo se desarrollará de la siguiente manera: primero se expondrán los puntos iniciales de la reflexión sobre la violencia en la escuela, desde la propuesta de este trabajo. Después se plantearán los abordajes que se han dado sobre la violencia en la escuela a nivel internacional y en Colombia. Luego, se expondrá las normatividades propuestas por el gobierno colombiano para abordar la violencia en la escuela, allí se hace un balance de esta propuesta destacando estrategias de intervención y puntos flojos en la normatividad. Por último, en las conclusiones se realizará un balance sobre las investigaciones de la violencia en la escuela en Colombia, destacando los aspectos que han sido poco abordados.

1. Puntos de partida para la reflexión

Todo proceso de reconstrucción de una temática implica hacer recortes y tomar decisiones, muchas de ellas orientadas por los propósitos de la investigación y las posturas que sostiene el o la investigadora, es por ello que en este ejercicio no se van a abarcar todos los estudios sobre la violencia en la escuela, pues este no es el objetivo de la investigación. Los cruces, planteamientos y tramas expuestas en esta reconstrucción servirán para reafirmar ciertos posicionamientos, tales como: una

concepción histórica y cultural de los jóvenes, la cual nos permite afirmar que no hablamos de juventud, sino de juventudes; y que “la juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal, no es “algo” en sí, sino que se construye en el juego de relaciones sociales” (Chavez, 2010: 35).

Si partimos de la apropiación desigual de los medios de producción material y simbólica que hay en las sociedades, encontramos diferentes trayectorias y recorridos de los jóvenes. No hablamos entonces de una sola forma de ser joven, a pesar de que se pueden mencionar ciertos aspectos comunes, como las experiencias históricas que los ubican en una generación; también existen variables sociales que orientan diferentes recorridos, aspectos como el género, la familia, la clase social, la moratoria social y vital⁹ marcan diferencias significativas, lo cual nos permite afirmar que cuando hablamos de los jóvenes nos referimos a un grupo heterogéneo. En consecuencia, podemos afirmar con Margulis y Urresti que “ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada y las instituciones” (1996:10).

Sumado a lo anterior, están las múltiples identificaciones que construyen los jóvenes, expresiones y vinculaciones a diferentes grupos (identificaciones grupales). Todos estos elementos confluyen para dar forma a una identidad personal (Cfr., Chávez, 2010: 17). En consecuencia, en esta investigación no se partirá de una visión abstracta y universal de los jóvenes para analizar el tema de la violencia en la escuela; por el contrario, la juventud va a ser entendida desde los sentidos singulares que cobre al ser analizada en determinados contextos, lo que implica ver a los jóvenes como actores inmersos en diferentes relaciones sociales.

⁹En el texto *La Juventud es más que una palabra* (1996) Mario Margulis y Marcelo Urresti, realizan un detallado análisis del concepto de juventud destacando que la construcción de esta categoría social no se restringe a la edad y clase social, en su análisis también ponen en juego categorías como el género, la generación, la moratoria vital y social. Para estos investigadores la moratoria vital alude al periodo de vida en el que se está en posesión de un excedente temporal, es decir, que la juventud se piensa como un periodo que cuenta con un plus del que se puede disponer, que en las personas que no son jóvenes está más reducido (Cfr. 1996:6). Por su parte, la moratoria social hace referencia al lugar que ocupan los jóvenes en la estructura social de acuerdo al nivel socioeconómico, lo cual se ve reflejado en el lugar en donde viven, las redes vinculantes, las oportunidades laborales y educativas.

Al respecto, resulta pertinente la sistematización que realizó Antonio Pérez para definir las características de lo juvenil. En ella recoge los puntos más relevantes sobre la noción de juventudes, los cuales serán retomados en esta investigación:

Un concepto relacional. Solo adquiere sentido dentro de un contexto social más amplio y en su relación con lo no juvenil (la interacción con categorías como las de género, étnicas, de clase social, etc.).

Históricamente construido. No significa lo mismo ser joven ahora que hace veinte años; el contexto social, económico y político configuran las características concretas sobre el vivir y percibir lo joven.

Es situacional por lo que responde solo a contextos bien definidos, en tanto se debe evitar las generalizaciones, que hacen perder lo concreto y específico en cada caso.

Es representado. Pues sobre lo juvenil se dan procesos de disputa y negociación entre las “hetero-representaciones” (elaboradas por agentes o instituciones sociales externos a los jóvenes) y las autopercepciones de los mismos jóvenes. En algunos casos ambas coincidirán, en otros se establecen relaciones conflictivas o de negociación. (Pérez, 2000:15)

Considerando la mirada relacional de lo juvenil y las diferentes formas de ser joven es necesario partir de las múltiples trayectorias vitales que ellos construyen en los espacios escolares, reconociendo que en las interacciones cotidianas que tienen lugar en la escuela, los jóvenes no sólo ponen en juego su rol como estudiantes, sino también su subjetividad. El tener en cuenta dichas identidades permitirá explorar las formas de desigualdad, discriminación y dificultades en el reconocimiento de la diferencia, siendo estos aspectos que intervienen en las interacciones y relaciones de poder que se dan en las instituciones educativas. En este sentido, retomar las trayectorias de los jóvenes implica ser conscientes de que la construcción de la subjetividad de los estudiantes no puede separarse de las interacciones que establecen con sus pares y con los adultos. Con trayectoria se aludirá a:

La serie de posiciones ocupada sucesivamente por un mismo agente (...) en un espacio de devenir y sometido a incesantes transformaciones. Intentar comprender una vida como una serie única y suficiente de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un sujeto, cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre, es por lo menos tan absurdo como intentar dar razón de trayecto en el metro sin tomar en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones (Bourdieu, 2011: 127).

Así pues, el concepto de trayectoria hará referencia a las condiciones estructurales, sociales, culturales e individuales que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas; en el caso de los chicos, estaríamos hablando de su configuración como sujetos en la medida que transitan el recorrido escolar, lo que

implica tener en cuenta itinerarios aprendidos, avances y elecciones realizadas para analizar las situaciones de violencia que se presentan en la escuela (Cfr. Kaplan, 2009a:63).

Por otra parte, en esta investigación la reconstrucción sobre la violencia en la escuela se realizará considerando los múltiples sentidos y las orientaciones con las que ha sido abordado este fenómeno; lo anterior, permitió construir una posición que se ha nutrido de la red teórica propuesta. Desde dicho posicionamiento, no se partirá de una objetivación de la violencia como escolar, ya que ésta no es una parte esencial de la escuela ni de los actores escolares, siendo por ello que se hará uso de la preposición *en* para aludir a aquellas situaciones, prácticas y discursos sobre la violencia que tienen lugar en la escuela. Asimismo, no se partirá de una visión esencialista de la misma, por el contrario, se planteará una visión relacional de la violencia, construida socialmente, la cual alude a diferentes representaciones sociales. De igual forma, en este estado del arte, se planteará el vínculo que se ha ido tejiendo desde los años 90 en torno al tema de juventudes y de violencia en la escuela en Colombia, y cómo dichas representaciones sobre el joven violento siguen vigentes con la violencia escolar.

Los estudios sobre la violencia en la escuela se caracterizan por los múltiples sentidos que los investigadores, los medios de comunicación y los actores sociales le han otorgado a este fenómeno. De igual forma, las investigaciones coinciden en la complejidad que encierra el análisis de la violencia debido a las múltiples variables que la atraviesan y las influencias ideológicas e históricas presentes en las definiciones que cada sociedad le otorga, lo que ha dado como resultado la aparición de diversos enfoques, conceptualizaciones y debates sobre dicha problemática. Asimismo, en la construcción del campo de estudio de la violencia en la escuela ha sido notable la influencia del discurso mediático en la reconstrucción de los diferentes sentidos de la violencia escolar en el imaginario social, pues fue a partir de la visibilización que los medios de comunicación le dieron al tema, que los investigadores y organismos estatales de varios países comenzaron a estudiarlo sistemáticamente.

Esta característica polisémica de la violencia en la escuela, ha llevado a que algunas instituciones, como el Consejo de Europa¹⁰, hayan manifestado la dificultad para determinar el aumento de este fenómeno y establecer comparaciones entre países. A pesar del carácter de este objeto de estudio, las investigaciones han mostrado la importancia de dar cabida a las diferentes concepciones, enfoques y perspectivas, incluyendo la visión de los niños y jóvenes.

2. La violencia en la escuela conceptos y abordajes

La violencia en la escuela no es una problemática nueva, su tematización en el campo académico comienza en Estados Unidos y en Francia a partir de 1970. En EE.UU. han sido predominantes los estudios de organismos y agencias gubernamentales que relacionan la violencia escolar con indicadores de delito, lo que ha dado como resultado intervenciones y acciones que se centran en la seguridad y en los aspectos punitivos. En Francia parte de las investigaciones se han enfocado en la relación entre los contextos vulnerables de los estudiantes y las situaciones violentas que se presentan en la escuela, considerando las percepciones que los jóvenes tienen de la violencia y sus experiencias. Las conclusiones de estos estudios mostraron que los estudiantes que hacen parte de sectores sociales desfavorecidos están más expuestos a la violencia, razón por la cual, las escuelas a las que asisten son más susceptibles de situaciones violentas. “Un ejemplo de ello fue la investigación comparativa realizada por Debarbieux a 14.000 estudiantes y a 6.000 docentes, en donde encontraron que las instituciones educativas con mayor cantidad de jóvenes que provienen de contextos vulnerados son más propensas a tener climas sociales degradados” (Cfr. Di Leo, 2011: 236).

También han sido representativos los trabajos realizados por el equipo de Debarbieux, en los cuales se ha explorado el clima de la comunidad educativa; es decir, las relaciones interpersonales entre los estudiantes y los profesores, partiendo de lo que denominaron, “*el sentimiento de inseguridad*” en la escuela y el concepto de *incivilidad*. Adicionalmente, propusieron tres dimensiones del concepto de violencia en la escuela: “la primera tiene que ver con los actos que implican la violación del código penal, es decir, los robos, las heridas y el tráfico de drogas. La segunda, denominada

¹⁰El Consejo de Europa es una organización internacional que se encarga de velar por la protección de los Derechos Humanos a nivel regional.

incivilidades, se relaciona con la violación de los códigos de convivencia de una sociedad, lo que no implica efectuar un delito. Finalmente, la tercera dimensión tiene que ver con el *sentimiento de inseguridad*, el cual surge en un clima escolar en el que se presentan las dos dimensiones mencionadas” (Cfr. Mutchinick, 2013: 14).

Junto a las tipificaciones de la violencia en la escuela propuestas por el equipo de Debarbieux, están las distinciones entre las preposiciones *hacia*, *en* y *de* planteadas por Bernard Charlot, con las que busca marcar la relación entre la violencia y la escuela. Así pues, “la violencia *hacia* la escuela es aquella que está dirigida a los docentes, directivos y bienes materiales. Estos actos de violencia están ligados a la naturaleza de las actividades institucionales; es decir, actúan como formas de contestación frente a la institución escolar. El concepto abarca actos de vandalismo en contra el patrimonio escolar y agresiones al personal” (Kaplan, 2006: 19). Por su parte, “la violencia *de* la escuela, pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la violencia ejerce como tal, y alude tanto a las formas organizativas, los sistemas de sanción y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares” (Kaplan, 2006: 19). Finalmente “la violencia en la escuela, es aquella que tiene lugar en la institución, pero que no está ligada a las actividades institucionales” (Kaplan, 2006:19).

De igual forma, en Francia desde de la década del 90 los organismos gubernamentales han realizado investigaciones en diferentes instituciones educativas del país para analizar su situación frente a la violencia. Con la creación del sistema SIVIS aplican cuestionarios al personal de las escuelas con el objeto de evaluar los ataques de los estudiantes a las personas, a los bienes y a la seguridad. Estos relevamientos se caracterizan por equiparar los actos violentos de los jóvenes con los actos delictivos, y por incluir variables como el sexo de la víctima y del victimario, las circunstancias en que se dio la situación, el tipo de amenaza, las motivaciones, el uso de armas, las consecuencias del acto en la víctima y el seguimiento de la institución al incidente (Cfr. Observatorio de Violencia en las Escuelas, simposio Francia- Argentina: 2009).

En la década de los 90, Inglaterra, España, México y Brasil desarrollaron diferentes investigaciones sobre esta temática. En España, Inglaterra y en algunos países de Latinoamérica como Nicaragua, la violencia en la escuela ha sido abordada desde el enfoque psicosocial propuesto por Dan Olweus en su libro “*Conductas de acoso y*

amenaza entre escolares” (1998), en el que formula un tipo de violencia escolar al que denomina *bullying*. Según el investigador noruego, “el acoso escolar o *bullying* se caracteriza por el maltrato físico, psicológico y verbal que un grupo de estudiantes, llamados agresores, propinan a otro de forma sistemática” (Cfr. Olweus, 1973). En su investigación, Olweus también analiza las relaciones de poder entre los estudiantes, las motivaciones que llevaron al agresor al hostigamiento, los perfiles de la víctima y el agresor, y las consecuencias que trae el acoso en las víctimas. No obstante, desde un enfoque socioeducativo, investigadores como Karina Kaplan y Pablo di Napoli, han criticado los planteamientos de Olweus sobre el acoso escolar, pues según ellos, esta caracterización reduce los conflictos del aula a la relación víctima y victimario y no tiene en cuenta el contexto en el que se presentan los actos violentos.

En las investigaciones de Brasil y Argentina ha sido notable la influencia de los ya mencionados sociólogos franceses Charlot y Debarbieux. En Brasil, por ejemplo, los estudios iniciales sobre violencia escolar se enfocaron en las formas de exclusión y estigmatización de los jóvenes en contextos de vulnerabilidad. Fue así como en 2002 investigadores brasileiros empezaron a realizar diferentes relevamientos en las escuelas, teniendo en cuenta la relación entre el contexto social de los jóvenes y las situaciones violentas que se presentaban en las instituciones educativas. Del estudio de esta relación surgieron varias líneas de análisis, a saber: la incidencia de los grupos criminales y el narcotráfico en la escuela; la influencia de las representaciones sociales xenofóbicas y discriminatorias en las acciones de los agentes escolares; la incidencia de las crisis económicas y los cambios del mercado laboral en la relación escuela y proyectos de sectores sociales (Cfr. Di Leo, 2001:237).

Una de las investigaciones más representativas sobre violencia en la escuela ha sido la realizada por la investigadora brasileira Miriam Abramovay, quien plantea que la escuela se ha convertido en un lugar donde se reproduce la violencia social, y, a su vez, es un espacio que produce sus propias formas de violencia. En sus estudios tematiza la importancia de entender la violencia en la escuela en plural, para tratar no sólo los diferentes tipos de violencia que se presentan, sino también para entender la complejidad del fenómeno y las diferentes dimensiones que encierra. En cuanto a la caracterización que propone de la violencia, distingue tres tipos. *La violencia física*, que hace alusión a la violencia que puede matar, esto es, golpes, robos, crímenes,

vandalismo, droga, tráfico y violencia sexual. La *violencia institucional – simbólica*, que parte del concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y se relaciona con aquella violencia que se teje bajo un poder que no se nombra y en el que se disimulan las relaciones de fuerza, es el caso de las relaciones de poder que se presentan en las escuelas entre los diferentes agentes escolares. Finalmente, las *microviolencias* se relacionan con el concepto de *incivildades* de Debarbieux, y son aquellas violencias en donde se presentan faltas de respeto, actos incívicos y humillaciones (Cfr. Abramovay, 2002: 2).

En Colombia, las investigaciones sobre este tema se han incrementado desde el año 2005, siendo objeto de interés la descripción y las acciones de intervención de las situaciones de violencia y agresión escolares. De igual forma, la mayoría de los estudios señalan que las situaciones de violencia y agresividad en la escuela son un problema social que va en aumento, asociándose a otras problemáticas como el consumo de SPA (sustancias psicoactivas) y conductas delictivas. Por lo general en dichas investigaciones los estudiantes son la principal fuente de información, retomándose sobre todo, aquellos casos o perfiles de escolares con actitudes violentas, desconociéndose un escenario más amplio de análisis dentro y fuera de la escuela que desborda las categorías víctima y victimario (Cfr. Ramirez, Arcila, 2013).

2.1 Estudios de violencia en las escuelas en Argentina

En Argentina, debido al precedente que sentó el caso Junior de Carmen de Patagones en el 2004, los estudios sobre violencia en las escuelas empezaron a ser sistemáticos; es por eso que en el 2005 el Ministerio de Educación creó el Observatorio Nacional de Violencia en las Escuelas, con el objeto de monitorear, analizar y prevenir las situaciones de violencia. Las investigaciones realizadas por el equipo del observatorio han estado influenciadas por los desarrollos teóricos de Charlot y Debarbieux, esto se evidencia en los relevamientos realizados entre el año 2005 y el 2007, en donde utilizaron el concepto de *incivildades* como variable para medir una forma de violencia. En el 2010 el nombre de esta variable fue cambiado por *malos tratos*, debido al sesgo etnocéntrico implícito en el nombre incivildades, que, según ellos, daba a entender que la violencia está por fuera de la no civilización. De igual forma, el equipo del

Observatorio ha empleado las distinciones propuestas por Charlot para diferenciar *violencia escolar* de violencia en la escuela.

Los planteamientos teóricos de los investigadores franceses, junto a los relevamientos y los desarrollos de los investigadores argentinos, le ha permitido al equipo del Observatorio formular un concepto de violencia que se caracteriza por:

1. Presentar una diversidad de formas, lo que obliga a los investigadores a especificar en sus trabajos los tipos de violencia que están analizando.

Considerar las relaciones de poder que se dan en las escuelas.

Ser relacional y contextual; es decir, que para hablar de la violencia se debe tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se presenta y las relaciones que se establecen en los espacios de las instituciones educativas.

No recibir el calificativo de violencia escolar, ya que el objetivo del observatorio es analizar los hechos que se dan en la escuela; pero no responsabilizarla completamente de lo que ocurre. En este sentido, la escuela es entendida como una caja de resonancia del contexto social, por ello se habla de violencia en la escuela.

No incluir el *bullying* en las tipificaciones de la violencia, puesto que el manejo mediático que se le ha dado a este término contribuye al señalamiento de los jóvenes como actores violentos, y porque la teoría que subyace a este concepto sólo analiza los actos de violencia partiendo de la relación víctima – victimario.

En cuanto a la metodología utilizada en los relevamientos, se realizaron estudios cualitativos y cuantitativos en los que se analizaron variables como: el nivel de escolaridad; el género y el sexo; la percepción de la escuela como violenta; los tipos de violencia; la gestión estatal y privada; la vulnerabilidad socioeconómica de los jóvenes; el tipo de gestión del establecimiento educativo, y la intervención del docente en los problemas de convivencia del alumno. En todos estos procesos han participado estudiantes, docentes y el personal de las instituciones educativas. Asimismo, el

Observatorio ha utilizado diferentes estrategias para fomentar la investigación en torno a la violencia en las escuelas, esto es: la red de investigadores, los simposios y videoconferencias, así como el diseño de materiales informativos que dan cuenta de los marcos teóricos y enfoques propuestos por los equipos de investigación de las universidades.

Entre los estudios realizados por las universidades cabe mencionar el trabajo del equipo de Silvia Duschatzky, que a través del documental *La Batidora Radio en la Escuela* (2010) plantean la existencia de un elemento no escolar en las instituciones educativas, como la radio, para dar cabida a experiencias heterogéneas en la escuela y que los jóvenes puedan explorar nuevos vínculos sociales entre ellos. En consecuencia, para el equipo de Duschatzky una de las formas de intervenir en situaciones violentas es generar espacios que les permitan a los estudiantes trabajar en nuevas experiencias, formas de relación y en sus problemáticas (Cfr. Observatorio de violencia en las escuelas, 2009: 6).

Por su parte, el equipo del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la UBA, liderado por Ana Lía Kornblit, se interesó por caracterizar los tipos de violencia y los aspectos que hacen parte de la convivencia escolar. Para ello utilizaron una metodología cualitativa y cuantitativa con la que buscaban analizar las manifestaciones de violencia, la intensidad de los episodios, el vínculo entre los adolescentes y las escuelas a las que asistían y el clima social escolar. En los estudios realizados no se les preguntó directamente a los estudiantes si fueron víctimas de una situación violenta, se realizaron varias preguntas para ir detallando la relación entre pares y construir los indicadores de violencia. Asimismo, en los relevamientos se partió de dos formas de violencia: el uso de la fuerza física y el *hostigamiento*, que tiene que ver con las acciones que pretenden amedrentar al otro sin necesidad de acudir a la violencia física. Las conclusiones de esta investigación arrojaron que un clima social escolar favorable disminuye las situaciones de hostigamiento, y que los climas sociales-familiares influyen en las situaciones de violencia que se da entre pares (Cfr. Observatorio de violencia en las escuelas, 2009: 8)

Otro equipo de investigación que ha influido en este campo de estudio ha sido el del Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA dirigido por Carina Kaplan. En las investigaciones realizadas, Kaplan señala la mediatización de la violencia en la escuela

como una de las principales características de éste fenómeno, ya que es a partir de la difusión que los medios le dieron a esta temática que se incrementó la producción académica, se crearon políticas estatales y programas de intervención. En un análisis realizado a los periódicos argentinos a partir de los 80, el equipo encontró que una de las características del discurso mediático ha sido la visión criminalizante de los jóvenes, en donde estos son mostrados como sujetos peligrosos. Esta misma línea argumentativa es sostenida por la investigadora Rossana Reguillo en sus estudios sobre juventud y culturas urbanas en América Latina, así como por la directora del Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios de la UNLP, Florencia Saintout.

De igual forma, Kaplan señala como característico de los estudios sobre violencia el predominio de investigaciones con enfoques psicológicos que parten de un análisis individualista y determinista de las situaciones violentas que se presentan en la escuela. En cuanto a los aportes de este equipo se destacan la construcción de un enfoque socio-educativo para el análisis de la violencia, el cual parte de una concepción relacional y social de ésta; y la creación de varias líneas de investigación en torno a: los medios de comunicación y la violencia en la escuela; las prácticas de socialización de los jóvenes; la construcción de autoridad en los estudiantes, y un estudio sobre las emociones y sentimientos de los jóvenes (Cfr. Kaplan, 2009a: 13).

Para finalizar, resumiré los debates sobre violencia en la escuela que se han dado en Argentina. Una de las cuestiones discutidas en las investigaciones es la novedad del fenómeno: “¿es la violencia escolar un fenómeno nuevo o viejo? ¿Qué continuidades y rupturas se pueden establecer en las formas de expresión de la violencia? ¿Qué es la violencia en un determinado contexto? ¿Existe más violencia hoy que antes? ¿Qué parámetros de comparación utilizar? ¿Qué violencias se registran y cuáles son? y ¿Qué indicadores se construyen en torno a la violencia escolar?” (Kaplan, 2006: 18). También ha sido objeto de debate la amplitud del concepto de violencia, razón por la cual se han establecido diferentes tipificaciones en las investigaciones, entre las que encontramos: las violencias que trasgreden los códigos legales, las incivildades, el hostigamiento, la violencia propiamente dicha, entre otras, que son utilizadas dependiendo de las intervenciones y de los objetivos de las investigaciones.

De igual forma, se ha discutido la denominación violencia escolar, ya que el calificativo “escolar” hace ver a la escuela como la responsable parcial o definitiva de las situaciones violentas que suceden en ella, es por ello que dependiendo de la relación que los estudios establezcan entre la violencia y la escuela, se utilizan las preposiciones *en*, *hacia* y *de* formuladas por Charlot. Sumado a lo anterior, está la discusión sobre la incidencia que tiene el clima social escolar en las situaciones violentas de la escuela y la influencia de los climas familiares en los comportamientos de los estudiantes. Finalmente, se ha discutido el enfoque psicológico de Olweus, siendo puntos de debate, la poca atención que esta propuesta le presta a los conflictos intermitentes que se dan en la comunidad educativa y el determinismo empleado para caracterizar las situaciones de acoso y los perfiles de la víctima y el agresor.

2.2 Estudios de violencia en las escuelas en Colombia

De acuerdo con los rastreos realizados, los primeros estudios sobre la violencia en la escuela en Colombia estuvieron subsumidos y estrechamente vinculados a las investigaciones sobre juventud. En dichos abordajes están presentes dos ideas: el posicionamiento de los jóvenes como protagonistas de la violencia social y los cambios económicos, políticos y sociales que atravesó el país con la industrialización y el neoliberalismo.

Una de las primeras investigaciones en la que se abordó el tema de la violencia en la escuela fue la de Rodrigo Parra Sandoval y Juan Carlos Tedesco, la cual se recogió en un texto titulado *Escuela y Marginalidad urbana* (1979). Antes, Parra Sandoval venía trabajando sobre juventudes y las condiciones sociales, económicas y políticas que marcaron el paso de una sociedad rural a la urbanizada, mostrando las implicaciones que tuvo y ha tenido para los jóvenes el proceso de modernización del país, sobre todo en sus representaciones sobre el futuro. Lo anterior fue recogido en un texto publicado en 1984 llamado: *Ausencia de Futuro*¹¹.

¹¹Desde un entendimiento cultural e histórico de la juventud, Parra Sandoval analiza las transformaciones que se dieron en las relaciones sociales a partir de la implementación del modelo urbano industrial de desarrollo. Entre las transformaciones que menciona está la relación entre familia y trabajo, pues antes del surgimiento de este modelo ambas instancias tenían una vinculación estrecha, tanto así, que no se podía hablar de la juventud como un periodo intermedio y significativo para todos, solo pocos grupos gozaban de dicho periodo. Otra de las ideas centrales del artículo es la ausencia de futuro para la

En la investigación realizada por Parra Sandoval y Tedesco, el análisis se concentra en el barrio en donde está ubicada la escuela y en las situaciones que ocurren en el exterior de ella, la marginalidad y las problemáticas de violencia. En otra obra colectiva, Parra Sandoval realizará una investigación en la que se pregunta por las relaciones que se construyen en el interior de la escuela, dicha reflexión se centró en la interacción maestro –estudiante, siendo preponderante en el estudio la vinculación entre la función del Estado y la labor del docente para analizar el rol que tenía este último en las instituciones educativas. En dicho abordaje hacían eco de los planteamientos weberianos, según los cuales el Estado era aquel que detentaba el monopolio de la violencia. Bajo esa misma lógica de transferencia, si se quiere, el/la docente tenía la potestad de ejercer legítimamente la violencia sobre sus estudiantes, extendiéndose las facultades del Estado a las relaciones que se construían en la escuela.

En los vínculos que se construían en el interior de la escuela, la reflexión se centró en la relación estudiante-docente, el ejercicio autoritario del conocimiento, las prácticas arbitrarias de los docentes sobre los estudiantes y las violaciones de las normas de convivencia por parte de los jóvenes como consecuencia de los métodos ejercidos por los maestros. De acuerdo con las investigaciones del sociólogo Rodrigo Parra (1980), la relación entre los comportamientos violentos de los jóvenes y la escuela se debía a las falencias del sistema educativo, ya que éste, según Parra, no promovía la enseñanza de las normas de convivencia a través del diálogo con los jóvenes. En este primer análisis los estudios se orientaron a la reflexión de las interacciones y prácticas entre diferentes actores escolares teniendo en cuenta la comprensión de la realidad escolar cotidiana, involucrándose en dicho análisis la relación enseñanza- aprendizaje, la disciplina y las dificultades del sistema educativo. De ese estudio se proponen dos tipos de violencia, *la tradicional* ejercida por el/la maestra al infringir castigos físicos e incorporar el regaño y la humillación en su discurso, y la *nueva violencia escolar*, que de acuerdo con Parra, es producida por los estudiantes como consecuencia del sistema educativo. Se plantea entonces que los comportamientos violentos de los jóvenes son producto de las

juventud como consecuencia de un acelerado proceso de modernización que no permitió consolidar un modelo social cohesionador. Entre los cambios señalados está: la crisis en el papel de la familia como socializadora de los jóvenes; la diferencia educativa que hace a los padres menos aptos para orientar a sus hijos en las labores escolares y las lógicas sociales; se planteó la democratización de la educación, no obstante no se logró expandir el nivel de escolaridad para todos (Cf. Parra, 1986: 81-95).

dificultades que afronta el sistema educativo y la forma en que es propuesta la enseñanza:

La violencia tradicional es la que se ha conocido como endémica en la escuela colombiana: la ejercida por los maestros y la institución escolar sobre los alumnos debido a la concepción autoritaria de la educación. La nueva violencia es la ejercida por la comunidad o los alumnos sobre el docente, por los alumnos sobre los alumnos, y la derivada de lo que se podría llamar la crisis ética de los maestros... Dentro de la nueva violencia escolar se destacan los siguientes aspectos: la cultura de pandilla, la creación de espacios de nadie a donde no llega la autoridad de maestros y directivos, procesos de degradación de la ética docente y la cultura del menor esfuerzo en el trabajo escolar de los docentes, aspecto que de igual forma hace parte de lo que se podría llamar una pedagogía violenta (Parra, 1992: 18-20).

En este estudio cualitativo realizado en varias escuelas del país (Valle del Cauca, Quindío, Risaralda y la ciudad de Bogotá), cuyo producto fue la obra colectiva *La Escuela Violenta* (1992), Parra incorpora el concepto de *cultura escolar* a las investigaciones educativas en Colombia. En dicho concepto da cuenta de las interacciones sociales que se dan en la escuela a partir de la relación del estudiante y el docente con el saber, las relaciones de poder entre la comunidad educativa, y los discursos y prácticas propias del contexto escolar. De igual forma, en este libro Parra y los otros autores identificaron dos tipos de violencia: la *violencia tradicional*, que es la ejercida por los docentes y la institución educativa hacia los alumnos y la *violencia de contracultura*, que es producto de la anterior y es ejercida por los estudiantes. Finalmente, en este trabajo Parra señala la importancia de analizar la relación entre la violencia escolar y la violencia externa a la escuela. *La Escuela violenta* marcó un precedente en los futuros análisis de la violencia en la escuela, pues no sólo se analizaron las problemáticas internas de las instituciones educativas, esto es, el maltrato, el abuso de poder de los pares, la pedagogía de la violencia de los maestros, sino también los problemas de violencia asociados con el afuera de la escuela. Esto abrió un vasto campo de investigación en torno a las pandillas, tribus urbanas y jóvenes escolarizados.

En los 90, al transformarse los jóvenes en actores sociales y sujetos de investigación, se incorporó a los estudios sobre violencia en la escuela, las temáticas relacionadas con las culturas urbanas juveniles. Según la Corporación Región, *la juventud* en los 90 era entendida como un periodo de transición de la infancia a la adultez asumido por la escuela y la familia. No obstante, en diferentes países latinoamericanos este cambio se

da a la par de la exclusión socioeconómica, lo que producirá pocas oportunidades educativas y laborales para los jóvenes. Dicha transición también irá acompañada del intercambio con los medios de comunicación, el consumo de nuevos bienes materiales y culturales, la transformación de los valores sociales, la crisis de las figuras de autoridad tradicionales y la aparición del narcotráfico.

Mientras se configura el “nuevo” poder económico y político que se conocería como neoliberalismo, los jóvenes del continente empezaron a ser pensados como los “responsables de la violencia en las ciudades”. Desmovilizados por el consumo y las drogas, aparentemente los únicos factores aglutinantes de las culturas juveniles, los jóvenes se volvieron visibles como problema social (Reguillo, 2000: 20).

Debido a estas transformaciones los jóvenes cobraron mayor visibilidad como actores sociales, y en algunos casos, empezaron a ser vistos como fuente de problemáticas relacionadas con la violencia, razón por la cual diferentes investigadores comenzaron a volcar su mirada en las temáticas de juventud.

Los resultados de estas investigaciones revelaron que la exclusión de los jóvenes de los diferentes ámbitos sociales los llevó a crear sus espacios de socialización en territorios con lógicas propias de interacción y de poder. Al respecto, han sido fundamentales los estudios socio culturales realizados por Rodrigo Parra, que ha concentrado sus investigaciones en los espacios informales frecuentados por los jóvenes, estableciendo como punto de discusión la continuidad o ruptura entre los espacios institucionales y los informales. En esta misma línea investigativa, German Muñoz y Piedad Ortega (1999) distinguieron la *cultura escolar* de las *culturas juveniles*, argumentando que las lógicas, prácticas, discursos y formas de expresión que se dan en el ámbito escolar y extraescolar son opuestas; por lo tanto, la violencia escolar es el resultado del conflicto entre la visión institucional de la escuela y de la familia y de la visión informal de los espacios de socialización de los jóvenes (Cfr. Londoño, 2011: 7).

Otro de los enfoques trabajados en las investigaciones sobre violencia en la escuela han sido los estudios epidemiológicos que varias instituciones públicas y privadas han realizado a partir del 2000 sobre la violencia en Colombia. Estas investigaciones cuantitativas se caracterizan por recolectar datos sobre los tipos de violencia que se presenta en las ciudades, los actores involucrados y la influencia de las condiciones socioeconómicas en ésta. Entre los estudios que indagan por la violencia en la escuela

cabe resaltar los cuestionarios que el Ministerio de Educación incorporó (2003) a las Pruebas Saber¹² realizadas a los niños de quinto grado de primaria y a los adolescentes de noveno grado a nivel nacional. Asimismo, se encuentra el estudio realizado por el DANE en 2011 a los colegios de Bogotá, en donde se medían las distintas manifestaciones de violencia y delincuencia en los estudiantes de 5 a 11 grado, partiendo de las características propias del estudiante, las condiciones del establecimiento educativo y el entorno familiar y barrial de los jóvenes (Cfr. DANE, 2011: 20). En la ciudad de Cali son representativos los estudios realizados por el Instituto CISALVA, entidad que investiga y desarrolla planes de prevención de los tipos de violencia que se presentan en la ciudad.

Por otra parte, también es importante resaltar la influencia que ha tenido en los estudios sobre violencia escolar el enfoque psicosocial propuesto por Olweus. Estas conceptualizaciones han sido retomadas en los diferentes planes y políticas del Ministerio de Educación de Colombia, en la Ley 1620 de Convivencia Escolar, en las instituciones educativas y fundaciones, en los medios de comunicación y en los programas de intervención nacionales. Un ejemplo de esto ha sido el programa *Aulas en paz* liderado por Enrique Chaux, quién en el 2000 llamó la atención sobre la importancia de indagar por la violencia en contextos locales y no sólo vincularla al conflicto armado, por ello empezó a investigar los conflictos interpersonales de los niños que vivían en condiciones socio-económicas difíciles en Bogotá (Cfr. Chaux, 2002).

En el 2011, con el apoyo de la Universidad de los Andes y el Ministerio de Educación de Colombia, Chaux y su equipo de trabajo crean el Programa Aulas en Paz, cuyo objetivo es prevenir las agresiones que se dan en la escuela y promover la convivencia pacífica entre los niños. El marco teórico se basa en los planteamientos de Olweus sobre acoso escolar y las estrategias de intervención en el aula son propuestas desde un enfoque psicológico. Este programa se destaca por tener una cobertura nacional y por

12Las Pruebas Saber son evaluaciones que se les realizan a los estudiantes en todo el país cuando finalizan el grado quinto de primaria y noveno de bachillerato. Estas pruebas fueron diseñadas por el Ministerio de Educación de Colombia y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, con el propósito de obtener información que les permita realizar un análisis de la calidad de la educación en todos los colegios de Colombia.

ser implementado en colegios públicos y privados, además de trabajar con estudiantes, padres y docentes utilizando talleres y encuestas.

Para finalizar, de los estudios cualitativos sobre violencia en la escuela, se destaca la tesis de maestría *Identidad, violencia y modelos ideales*, realizada por Leonardo Amaya Martínez (2014), quién desde un enfoque de la psicología cultural analiza la conformación de grupos de pares en los colegios de clase alta de las ciudades de Cali, Medellín y Bogotá, con el propósito de identificar las prácticas, los símbolos y las narraciones que adopta cada grupo y su relación con la violencia escolar. Lo interesante de este trabajo es el vínculo que el investigador logró establecer con los estudiantes de las tres ciudades durante siete años, en el que reconstruye las historias de vida de cada uno, y a partir de allí, realiza un análisis sobre las prácticas, los discursos y las representaciones que estos jóvenes tienen sobre la violencia. En la misma línea está la tesis doctoral *Jóvenes, violencia escolar y subjetividad* de Oscar Forero Londoño (2012), en la que analiza la relación entre las condiciones sociales de producción de la violencia escolar con la subjetividad de los estudiantes, a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a los jóvenes.

En los párrafos anteriores he mencionado los principales enfoques sobre la violencia en la escuela desarrollados en Colombia. La mayoría de las investigaciones se destacan por realizar relevamientos teniendo en cuenta el trabajo de campo del equipo, esto es, observaciones, las entrevistas realizadas a docentes y los marcos conceptuales de otras investigaciones; no obstante, son pocos los estudios que retoman los sentidos y representaciones que los estudiantes tienen sobre la violencia. De igual forma, los marcos teóricos de gran parte de los estudios han sido influenciados por los planteamientos de acoso escolar de Olweus, siendo pocas las investigaciones que analizan la violencia escolar desde un enfoque relacional y contextual, esto quiere decir que las investigaciones sobre violencia en la escuela realizadas en Colombia son más cercanas a los enfoques desarrollados en España. Así mismo, en los estudios no hay un cuestionamiento a la forma como se enuncia o nombra la violencia en la escuela, dejándose de lado las distinciones propuestas por Charlot y Debarbieux, a diferencia de Brasil y Argentina que sí las integran en sus investigaciones.

2.2.1 Marco legal sobre la violencia en la escuela en Colombia

Como parte del estado del arte sobre la violencia en la escuela en Colombia, se incorporará el marco legal propuesto por el gobierno para el tratamiento de esta problemática, a saber la Ley 1620¹³; asimismo se incluirá en la reflexión algunos aspectos expresados en la Ley 1098 del 2006 que dan cuenta de las responsabilidades del sector educativo con respecto a las demandas internacionales propuestas en la convención de los Derechos del Niño. Lo anterior permite identificar las disposiciones legales que han alimentado la reflexión sobre la violencia en las instituciones educativas colombianas, la conexión que se ha dado entre la violencia escolar y el posconflicto¹⁴ a través de la implementación de la justicia restaurativa en la escuela por medio de las normatividades, y cómo esa visión se ha constituido en una alternativa para el tratamiento de situaciones de violencia y conflicto.

En este sentido, considero que el marco legal nos permite analizar dos aspectos que atraviesan la discusión de la violencia en la escuela, esto es, la justicia restaurativa y el enfoque de Derechos Humanos, presentes en la Ley 1620; así como también, llamar la atención sobre algunos aspectos que resultan poco claros en la Ley 1620, a saber: la conceptualización sobre la agresión, el conflicto y el acoso escolar, y la reglamentación específica para las situaciones que pretende abordar la Ley. La reflexión de las normatividades mencionadas en este apartado obedece a una preocupación por los marcos conceptuales que promueve la Ley 1620 en los contextos escolares; dicha reflexión es necesaria en esta investigación, ya que las conceptualizaciones planteadas, que distan de ser neutrales, generan confusión frente a la identificación y visibilización de otras problemáticas que se presentan en la escuela, sobre todo en el tratamiento de la diferencia.

Frente a la popularización que ha tenido el tema del acoso escolar a través de los medios, el discurso académico, y después de juzgarse en 2013 el primer caso de

13 Teniendo en cuenta que al momento de realizar el trabajo de campo de esta investigación estaba regulando la Ley 1620 en todos los colegios del país, la reflexión sobre su implementación en el contexto investigado se tuvo en cuenta en las categorías de análisis y en la reflexión del clima social escolar (esto se desarrollaran en el capítulo IV), sobre todo si consideramos que en la escuela no sólo circulan los sentidos sobre la violencia propuesto por sus actores, sino también el discurso institucional y legal.

14El término fue acuñado y desarrollado en 1992 por el secretario general de la ONU, quién en el documento para la paz, menciona los puntos necesarios para la construcción de la paz teniendo en cuenta los conflictos internos de los países. En el marco del conflicto armado colombiano. El gobierno retoma dicho término que se planeó no solo como una etapa posterior a la firma de los acuerdos de paz, sino también como un proceso que debe construirse durante el conflicto, y que implica la transformación de las relaciones sociales, la educación para la cultura de paz, la desmovilización de los actores armados, etc.

matoneo en Colombia¹⁵, el congreso colombiano promulgó la Ley 1620 y creó el Decreto 1965 para su reglamentación. Con esta normatividad el gobierno buscó mitigar las situaciones relacionadas con la violencia escolar. Una de sus particularidades es que no sólo aborda las situaciones relacionadas con la prevención y mitigación de la violencia escolar, sino también se propone tratar las situaciones relacionadas con el embarazo adolescente, la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes. La Ley tiene un marco de regulación basado en los Derechos Humanos, de manera especial, la convención de los Derechos del Niño; lo anterior implica una concepción de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho frente al Estado y la sociedad. Este aspecto resulta importante porque plantea otra concepción de los jóvenes, no como menores que deben ser protegidos, sino como actores sociales que pueden exigir sus derechos y participar de las acciones de su comunidad. Así pues, desde este marco normativo el joven no es visto como un ser pasivo, sino como sujeto empoderado que debe participar en las acciones de las diferentes instituciones a las que está vinculado. Es importante aclarar que la perspectiva de derecho está presente en la Ley 1098 del 2006, la cual surge mucho antes de la Ley 1620, esto quiere decir que desde el 2006 se viene promulgando la incorporación de dicha perspectiva en la familia, la sociedad, las instituciones estatales e instituciones educativas:

Art 7 Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derecho”. (Ley 1098 del 2006)

Art 12 Se entiende por perspectiva de género el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. Esta perspectiva se debe tener en cuenta en la aplicación de este código, en todos los ámbitos en donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes, para alcanzar la equidad. (Ley 1098 del 2006).

Sumado al entendimiento de los jóvenes como sujetos de derecho está la perspectiva de género y el enfoque diferencial que se desprende de la Declaración de los Derechos Humanos, en donde se plantea la incorporación de la perspectiva de derechos según el género, el grupo étnico y el territorio de los niños y jóvenes. Así pues, desde el 2006, por medio de la Ley 1098, se le pide a diferentes instituciones, incluida la escuela, que en la creación de planes, políticas, proyectos y propuestas pedagógicas se incluya el

15El caso de Yadira Perdomo fue el primer caso de *bullying* judicializado en Colombia. Lo ocurrido a esta joven contribuyó a crear la Ley 1620, con la cual se reglamentó las consecuencias para las diferentes manifestaciones de violencia que se dan en la escuela que vayan en contra de los derechos y la integridad física de las personas.

enfoque diferencial. Este punto es importante mencionarlo porque precisamente una de las deficiencias en los procesos de convivencia en la mayoría de las instituciones educativas públicas de Cali, es el diseño e implementación de propuestas que tengan en cuenta las necesidades diferenciales de los jóvenes y niños.

Por otra parte, en materia de convivencia y regulación del conflicto en la escuela, en el año 2015, en el marco de los diálogos de paz¹⁶, el gobierno propuso la Ley 1732 con el objeto de crear la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país, incluyendo las universidades. La Ley busca contribuir al aprendizaje, a la reflexión y el diálogo en torno a la cultura de paz en un contexto de posconflicto. También se plantea como una ley complementaria, que articulada con la Ley 1620 permitiría trabajar temas como la diferencia, el conflicto, la cultura de paz, la construcción de la memoria histórica, proyecto de vida, entre otros, en la escuela. Asimismo, promueve el trabajo de competencias ciudadanas y la reflexión sobre el contexto social e histórico del conflicto armado colombiano.

Tanto en la Ley 1620 como en la 1732 emerge un sentido de la justicia que debe ser promovido en todos los colegios, con el que se pretende sustituir el castigo como medida disciplinar por acciones de reparación. Hablamos entonces de la incorporación de la justicia restaurativa en las escuelas como alternativa de resolución de conflictos. Desde ese lugar, se propone un cambio en el discurso que se tiene frente a las sanciones de tipo disciplinar, pues ya no se hablará de faltas, sino de situaciones que ponen en riesgo o contribuyen a la vulneración de los derechos. Dentro de este marco, la sanción orientada al castigo pasa a convertirse en un procedimiento de tipo pedagógico en el que los estudiantes asumen la tramitación de sus conflictos a través del modelo de justicia restaurativa¹⁷. Este modelo es planteado como un enfoque complementario al proceso disciplinario, con él se busca la reparación de las personas y de las relaciones, más que

16En el año 2012 se inician las negociaciones entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC (Fuerzas revolucionarias de Colombia) para ponerle final a la guerra. Después de cinco años de negociación, en el 2016 se firma el acuerdo entre ambas partes, después de 50 años de conflicto armado. En el acuerdo se incluyeron varios puntos: la reforma agraria; la participación política; el derecho a la verdad y reparación de las víctimas. Si bien es cierto, que se logró la firma del acuerdo, lo más importante es lograr materializarlo y que el pueblo colombiano desde diferentes instancias empiece a construir la paz, aspecto que no conoce y que es nuevo.

17 Este entendimiento de la justicia que ha tomado fuerza y se ha potenciado en las instituciones estatales en un contexto de acuerdos de paz, también ha sido utilizado por diferentes organizaciones para generar procesos de resocialización con jóvenes expandilleros en el que se intenta restaurar el lazo social dañado por una acción criminal a través de un proceso de reparación, es el caso de la *Fundación Paz y Bien*, ubicada en el Distrito de Aguablanca en Cali, que lleva desarrollando hace diez años procesos de intervención basados en un modelo de justicia restaurativa con jóvenes vinculados a pandillas y las BACRIM (Bandas Criminales).

la implementación del castigo. Se pretende restaurar el daño social causado por una mala acción en un proceso de reconciliación, reparación y perdón de la víctima y el infractor con la mediación de la comunidad educativa.

Otra de las características de la Ley es que a través del Sistema Nacional de Convivencia, se propone la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas, actividades que posibiliten el cumplimiento de dicha norma. Este sistema funciona a nivel regional, municipal y en las instituciones educativas a través de la creación de comités de convivencia, esto quiere decir, que no sólo existe un Comité Nacional de Convivencia Escolar, sino que también se ha creado a lo largo del país comités de convivencia departamental, municipal y en las instituciones educativas. De igual forma, la ley asigna roles y responsabilidades a los destinatarios de la ley, esto es, funcionarios, estudiantes, docentes y directivos. A su vez, los comités se articulan con diferentes instituciones que se encargan de la protección de los derechos de los niños y jóvenes, a saber, la policía de infancia y adolescencia, sector salud, fiscalía, defensoría del pueblo, comisarías de familia, y el ICBF.

Con la Ley no sólo se propone la creación de un sistema que permita plantear estrategias y crear protocolos frente a los situaciones que se presentan en los contextos escolares, también se busca incorporar los contenidos de la Ley en la planeación de la escuela, esto significa que las instituciones educativas deben modificar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los manuales de convivencia. Dentro de estas modificaciones se plantea la importancia de la familia en el proceso formativo, atribuyéndosele responsabilidad en el proceso de formación. Asimismo la Ley asigna responsabilidades a los medios de comunicación nacionales¹⁸, regionales y comunitarios en cuanto a la promoción de estrategias de comunicación que permitan fortalecer la convivencia en la escuela, la mitigación del acoso escolar, así como la divulgación de la Ley.

Otra de las particularidades de la Ley 1620 es la creación de la Ruta de Atención Integral, la cual contiene los protocolos que deben activar los colegios para proteger, garantizar y promover los derechos de los niños, niñas y jóvenes. En este proceso se plantearon tres momentos para la tramitación de las diferentes formas de violencia y

18 En este punto es importante mencionar que, si bien hay un respaldo a los medios para construir estrategias de promoción de la convivencia, el papel que juegan estos en el tratamiento de la violencia en la escuela genera una imagen negativa de las instituciones educativas y de los jóvenes, en tanto se visibiliza a la escuela como un lugar inseguro y a los estudiantes como violentos.

situaciones de vulneración de derechos que se presentan en las instituciones educativas. El primero, es la promoción, que tiene que ver con el análisis y el diagnóstico del clima social escolar, además de la definición de los criterios de convivencia de la comunidad educativa. El segundo, la prevención, que consiste en la creación de planes o estrategias para incidir sobre las causas que puedan provocar situaciones de violencia escolar. Por último, la atención está relacionada con intervención y abordaje de las situaciones en donde se vulneran los derechos. De igual forma, la ley hace una clasificación de las situaciones que se pueden presentar en las instituciones, aquí es importante mencionar que la diferenciación que se establece entre una y otra, tiene que ver con los conceptos planteados en el decreto, a saber: conflicto, agresión y acoso.

La clasificación de estas formas de violencia se plantea bajo tipologías que describen las posibles problemáticas escolares. Las situaciones Tipo I son aquellas en donde los conflictos no son tramitados de forma adecuada, teniendo que ver con todas aquellas acciones que inciden de forma negativa en el clima escolar. Las situaciones de Tipo II son los casos de acoso escolar y de agresión que ocurren de forma sistemática causando daños físicos en los niños, niñas y jóvenes. Las situaciones de Tipo III son situaciones de agresión que conllevan a un delito. Para cada situación la Ley establece un protocolo y asigna responsabilidades a las instituciones encargadas de proteger los derechos de los niños y niñas; de igual forma, cada institución educativa debe plantear un protocolo propio de acuerdo al contexto y realidades que se viven en cada lugar.

En cuanto a las conceptualizaciones de nociones como conflicto, agresión y acoso escolar en la ley 1620, se plantean las siguientes definiciones:

“En el caso del conflicto se propone la definición del mismo y las situaciones que se generan a partir de su no resolución” (Ley 1620)

“Conflictos: situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real entre una o varias personas frente a sus intereses” (Ley 1620).

“Conflictos manejados inadecuadamente: situaciones en la que los conflictos no se resuelven de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar” (Ley 1620).

Por otra parte, la agresión escolar es definida como:

Acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales uno es estudiante. La agresión puede ser, física, verbal, relacional y electrónica (Ley 1620).

El acoso escolar es igualado a la palabra *bullying*:

Toda conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico, por parte de un estudiante o varios de sus pares que mantienen una relación de asimetría, que se presenta de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir de parte de docentes contra estudiantes, de estudiantes contra docentes (Ley 1620).

En la Ley 1620 se busca hacer distinciones entre las diferentes situaciones que se presentan en la escuela, para así determinar qué acciones o estrategias se deben implementar para su prevención y tratamiento. De acuerdo con lo planteado en las citas, el conflicto y la agresión son presentados con unas características específicas, en el caso del concepto de acoso escolar, éste se presenta de manera general, tanto así, que situaciones que son planteadas como conflictivas o agresivas pueden entenderse como acoso escolar. En esta misma línea, se habla de que el acoso escolar se presenta entre diferentes actores de la comunidad educativa, y se caracteriza por el surgimiento de relaciones asimétricas que incluyen agresión física, psicológica y verbal, además de ser sistemático e intencional. Si el acoso escolar es planteado desde la ley como un fenómeno que se presenta entre estudiantes y adultos esto supone que estamos ante una problemática de amplia presencia en la escuela. Por otra parte, las representaciones sociales que circulan sobre el concepto asocian a los estudiantes con él, y esto no es gratuito, pues en su definición original, Olweus lo planteó como un fenómeno propio entre estudiantes. Así pues, encontramos en el contexto escolar diferentes sentidos que circulan sobre el acoso, uno amplio propuesto desde la ley 1620 y otro que señala como sus principales actores a los estudiantes.

La poca especificidad del concepto de acoso escolar propuesto en la ley es problemático si consideramos que todas las instituciones educativas deben utilizar este marco legal para comprender la realidad escolar, nombrarla y actuar según corresponda. Lo problemático del concepto es que la mayoría de las situaciones violentas y conflictivas pueden ser leídas como acoso escolar, en este sentido solo un fenómeno sirve para explicar las problemáticas de convivencia que se presentan en las instituciones educativas, quitándole la particularidad y visibilidad a otras problemáticas como la violencia de género, el racismo, la homofobia, el clasismo, la violencia estructural, etc. Una definición en la que se incluye todo, tampoco nos dice mucho del

fenómeno, y oculta las situaciones de desigualdad y discriminación que se viven en la escuela. Lo anterior es problemático si en la ley 1620 se promueve un enfoque diferencial propio de los Derechos Humanos en el que se busca promover la equidad; pero que en la identificación de las violencias que atentan contra la diferencia se queda corto.

Si contrastamos este concepto general de acoso escolar con representaciones mediáticas que circulan sobre éste, tales como: 70% de los estudiantes sufren de acoso escolar en Cali¹⁹; el *bullying* es un fenómeno que ha tomado fuerza y desborda las aulas²⁰; los jóvenes cada vez son más propensos a la violencia²¹, vemos que el imaginario que los medios construyen sobre esta problemática puede ser reforzada con una concepción normativa amplia que define como acoso a casi todas las situaciones violentas que se presentan en las instituciones educativas. Ambos discursos se refuerzan mutuamente, pues desde la normatividad el acoso tiene un amplio impacto en la escuela, y desde los medios se visibiliza al joven como el agente protagonista del acoso.

Por otra parte, si se pone en el mismo nivel la agresión y el acoso, la pregunta que surge es cómo se tipifican las acciones conforme a la Ley y se implementan los protocolos, si las diferenciaciones entre la agresión y el acoso escolar no son claras. De igual forma, la diferencia entre el conflicto y la violencia no se plantea en la Ley, se asumen como iguales. En este punto es importante tener en cuenta que muchos casos de violencia que se presentan en las instituciones educativas son productos de una mala tramitación de los conflictos; en consecuencia, resulta vital diferenciar ambos conceptos y reconocer que el conflicto hace parte de la convivencia que se presenta en la escuela.

De igual forma, en la ley 1620 hay puntos poco claros, uno de ellos son los múltiples temas que aborda: *bullying*, embarazo adolescente, la formación ciudadana, la salud sexual y reproductiva y las competencias ciudadanas, para los cuales se propone una misma regulación. Frente a las temáticas mencionadas en la Ley las herramientas y procedimientos se plantean desde la generalidad, sin una regulación particular que atienda a cada una de las temáticas enunciadas.

En cuanto a la intervención del área de la salud se asume que tanto los conflictos como las diferentes formas de violencia que se presentan en la escuela son fenómenos

19 Titular de una nota sobre el acoso escolar realizada por el Diario El País, Cali. 2013.

20 Titular de una nota sobre la violencia escolar realizada por el Diario el Espectador, Bogotá 2012.

21 Titular de nota sobre acoso escolar realizada por el Diario El País, Cali 2012.

individuales, esto es, protagonizados por individuos específicos, y no construcciones sociales, razón por la cual se remite a los estudiantes a diferentes especialistas. En este sentido, en la reflexión sobre las problemáticas se desconoce el contexto social y cultural de los actores. De acuerdo con la Ley 1620, dependiendo de la problemática que se presente en las instituciones educativas, los estudiantes involucrados en situaciones violentas o que atenten contra la convivencia son remitidos a diferentes instituciones, dependiendo del tipo de situación, las cuales no sólo se deben encargar del tratamiento de lo ocurrido, sino también de intervenir en cada caso.

El problema de este lineamiento es que el Estado no cuenta con instituciones fuertes que puedan fortalecer dichos procesos y atenderlos a todos, razón por la cual muchos de ellos se quedan almacenados y sin resolución; en consecuencia, la remisión de casos a otras instituciones termina siendo un acto burocrático, procedimental, realizado por las instituciones educativas para evitar problemas legales; pero que no representa ningún avance en el tratamiento de las problemáticas que se presentan.

Conclusiones: balance sobre las investigaciones de la violencia en la escuela en Colombia.

Teniendo en cuenta las investigaciones colombianas sobre la violencia en la escuela mencionadas en los anteriores acápite, esto es, el estado del arte y la reflexión sobre las conceptualizaciones de la Ley 1620, ambos marcos de reflexión de esta investigación, es importante hacer un balance de cómo ha sido abordada la violencia en la escuela en dichos estudios, destacando aquellos aspectos que han sido poco analizados.

Una de las investigaciones que ha influido en el análisis de la violencia ha sido la realizada por Dan Olweus sobre el concepto de acoso escolar. En dicha investigación, se define qué es el *bullying*, sus consecuencias y las características que tienen las personas que lo ejercen y las que lo padecen (víctimas y victimarios). Diferentes programas y proyectos escolares se han acogido a esta investigación para visibilizar esta problemática en la escuela, realizar diagnósticos y procesos de intervención. Es el caso del Proyecto desarrollado por la Universidad de los Andes y el investigador Enrique Chaux, con el Programa Aulas en Paz.

Esta propuesta plantea analizar las situaciones de violencia desde una visión individualista; es decir, que parte de los comportamientos que realiza cada sujeto para analizar la violencia, sin tener en cuenta la relación con el contexto en el que está inmerso; y determinista porque asumen como definitivas las categorías de víctima y victimario. Esta teoría ha tenido una fuerte repercusión en el mundo académico y en los medios de comunicación, una de las consecuencias de dicha lectura, ha sido la propagación de aquellas representaciones hegemónicas, en donde los estudiantes son los protagonistas de los actos de violencia y la escuela es vista como un lugar inseguro.

En la actualidad, a nivel internacional (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Francia) se han realizado investigaciones en donde se desplaza la mirada reduccionista de la violencia y se empieza a incluir la historicidad y las relaciones que tejen los actores, aspectos que se pierden de vista ante una visión individualista. Es el caso de los estudios realizados por el Observatorio de Violencia en la Escuela Argentino y el Observatorio francés, y las investigaciones desarrolladas por los investigadores: Carina Kaplan, Pablo Di Napoli, Silvia Duschatzky, Miriam Abramovay, entre otros. En el caso de Colombia, han sido importantes las investigaciones cualitativas sobre la violencia en el ámbito escolar desarrolladas por el sociólogo Rodrigo Parra Sandoval, quién desde diferentes miradas ha analizado la cultura escolar, los tipos de violencia que se dan en la escuela y su relación con el entorno.

Uno de los aspectos más recurrentes en los estudios sobre la violencia en la escuela ha sido supeditar los análisis a los marcos conceptuales, desconociendo los sentidos que los actores de la comunidad educativa tienen sobre la violencia, de manera especial las representaciones e imaginarios de los jóvenes. En las investigaciones no se cuestionan los conceptos y se asumen sin ninguna discusión. En esta misma línea, se evidencian abordajes con una mirada adulto-céntrica, basada en las investigaciones académicas que recogen las percepciones de académicos, comunicadores, docentes y directivos sobre la violencia. En este sentido, pese a haber varios marcos legales (Ley 1098 y la 1620) amparados en la convención de los Derechos del Niño en la que se promueven a los niños y jóvenes como sujeto de derechos, son muy pocas las investigaciones que consideran la participación de los estudiantes en dichos estudios y la formulación de alternativas para mejorar la convivencia en los espacios escolares.

En este sentido, el fenómeno se analiza y se agota en las conceptualizaciones, se silencian las voces de los actores, las relaciones que establecen y los contextos de las instituciones educativas. Asimismo, las investigaciones no están encabezadas por los actores de la comunidad educativa, normalmente los docentes y directivos asumen el discurso académico para interpretar las problemáticas que viven en la escuela. En este sentido, faltan más investigaciones en donde los actores de la comunidad educativa se encarguen de realizar el proceso de indagación y reflexión de sus propios contextos, para así analizar las relaciones que se dan entre ellos y crear estrategias propias de intervención.

Otro aspecto que no se ha implementado en las reflexiones sobre la violencia en la escuela, ha sido el análisis de las transformaciones de las relaciones entre los sujetos y la escuela, considerando los cambios históricos y sociales. Uno de ellos, ha sido el cuestionamiento de la función socializadora de la escuela y la diversificación de los espacios de socialización de los jóvenes, siendo la relación con los pares la de mayor importancia; las dificultades en las relaciones entre adultos y estudiantes, en cuanto a la construcción de la autoridad, muestra las dificultades en la interacción con las nuevas generaciones. Estas transformaciones implican analizar desde otro ángulo las relaciones que construyen los jóvenes entre ellos y los adultos, planteando un gran reto a la hora de transcender las prácticas y discursos tradicionales de autoridad. Es el caso de aquellos estudios que han retomado entre sus análisis las reflexiones planteadas por Norbert Elias en su libro *La Civilización de los padres* (1998) y en la obra *Establecidos y forasteros* (2003). Investigadores como Carina Kaplan *Violencia escolar, bajo sospecha* (2009); Daniel Míguez *Tránsitos civilizatorios en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar* (2008); han partido de estas reflexiones para analizar la violencia en la escuela.

De igual forma, también hay que tener en cuenta los cambios históricos frente a las sensibilidades que se tienen sobre la violencia y comportamientos sociales, considerando el surgimiento de nuevas normatividades que ponen en cuestión situaciones que en otras épocas eran consideradas como normales. Con las regulaciones estatales, los movimientos sociales y el surgimiento de diferentes derechos, podemos hablar de fuertes transformaciones que construyen nuevas representaciones sobre la violencia, las relaciones sociales, y los jóvenes.

Por otra parte, son muy pocas las investigaciones que vinculan el tema de la violencia en la escuela al de juventudes. La mayoría de estudios que se hacen en las instituciones educativas parten de las situaciones visibles que se dan en la escuela, la mayoría entre estudiantes; sin embargo, no se vincula a las reflexiones los roles e identidades que construyen los jóvenes; así como las variables que atraviesan su subjetividad, tales como el género, la clase social, la etnia, la identidad de género y territorio. El no reconocimiento de estas variables no permiten ver las situaciones de desigualdad y exclusión que se producen en la escuela por parte de los actores de la comunidad educativa.

Para finalizar, es importante analizar la aceptación del conflicto en la escuela. A pesar de la diversidad y las múltiples relaciones que construyen los jóvenes, se parte del supuesto de que los estudiantes van a la escuela a estudiar y no son portadores de ninguna identidad, no se reconoce la relación nosotros-ellos, lo que muestra el desconocimiento de la diferencia y el conflicto en los ambientes escolares. Las múltiples interacciones que se dan en la escuela evidencian otra cosa, las relaciones de poder entre los actores de la comunidad educativa, las luchas por el reconocimiento, las relaciones de exclusión e inclusión, y las situaciones de discriminación. Las diferentes identidades de los actores de la comunidad educativa muestran que el conflicto es una parte esencial de la convivencia.

CAPITULO 3



JUVENTUDES Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA

En el caso de las sociedades modernas, la definición de estatuto de persona se basaba en el presupuesto de la igualdad ante las leyes y el Estado (igualdad jurídica), lo que explica la

objetivación de las edades y la cronologización del discurso de la vida en la modernidad. La edad contada sobre el rígido criterio del tiempo absoluto se torna en la mejor forma de reducir todas las diferencias sociales e individuales reales a un denominador común y universal: el individuo abstracto de la modernidad también es un ser que atraviesa estadios evolutivos, de su nacimiento a la madurez (Chávez, 2010: 26).

Introducción

El propósito central de este capítulo es mostrar el vínculo entre el tema de juventudes y el de violencia en la escuela. Para ello es necesario explorar la relación entre los planteamientos de Dan Olweus (1996) sobre el *bullying*²², los cuales se han transformado en una perspectiva de abordaje de la violencia en la escuela en Colombia y otros países, con algunas representaciones del joven como sujeto violento. Es importante tener en cuenta que las investigaciones que toman al *bullying* como perspectiva para abordar la violencia en la escuela han desarrollado diversas líneas de trabajo que difieren en la forma como vinculan este concepto con la violencia, es el caso de Mora y Ortega (1997) que relacionan el *bullying* con la violencia interpersonal, contándose entre sus formas de expresión la violencia física, verbal y relacional. Para Olweus no todo acto de hostigamiento es violento, pues para él la violencia conlleva el uso de la fuerza física y otro tipo de actos que infringen el código penal, esto es, asesinatos robos, violaciones, homicidios, los cuales son diferentes a una situación de intimidación; por tanto, desde esta visión el *bullying* no es violencia y ésta última es vista desde una óptica criminológica (Cfr. Di Napoli, 2016: 69). En esta investigación se retomará la línea de trabajo de Dan Olweus, pues es la que ha tenido mayor impacto en las reflexiones académicas, mediáticas y legales en Colombia. También se utilizará los estudios realizados por Mariana Chaves sobre las representaciones sociales de los jóvenes para rastrear la forma en que éste ha sido visto y analizar la conexión entre los planteamientos de Olweus y el joven-violento. Esta reflexión implica, por su puesto, hacer algunos apuntes sobre el concepto de juventud.

22 Antes de que apareciera la palabra *bullying* se usaba el término *mobbing*, un concepto utilizado en la etología para describir el ataque grupal de un grupo de animales a un animal distinto a su especie. Con este término se caracterizaban las situaciones de acoso, las cuales fueron investigadas por primera vez en 1970 por los países escandinavos debido a que se presentaron varios suicidios de estudiantes que manifestaron ser maltratados por otros. Posterior a este concepto, surge la palabra *bullying* que no tiene una traducción concreta en el español, en Colombia se le traduce de múltiples formas: acoso escolar, intimidación y matoneo (Cfr. Di Napoli, 2016:68).

La mediatización de los conceptos como el acoso escolar, *bullying* o matoneo han contribuido a reforzar el imaginario que se tiene sobre el joven como protagonista o víctima de la violencia. En dichas representaciones se lo visibiliza como el único responsable de las situaciones violentas que se viven en la escuela, ya que todas sus manifestaciones han sido analizadas bajo la perspectiva de la violencia en la escuela, propuesta por Dan Olweus, a través del *bullying*. Desde esta visión se desconocen las diferentes relaciones que se dan entre los actores de la comunidad educativa, sólo se analizan las situaciones de agresión que se presentan entre los chicos, recayendo sobre los estudiantes la valoración como actor violento.

Con la popularización del acoso escolar, nuevamente asistimos a la circulación de representaciones sobre el joven como un ser peligroso para él y para los demás, en las que no se le reconoce otras formas de ser y estar en la escuela. Las representaciones en las que se asocia a los jóvenes a los comportamientos violentos no son nuevas; por el contrario tiene una amplia historia. En Colombia este discurso aparece con más fuerza en los años 80²³ con el fenómeno del narcotráfico y el sicariato, y se ha ido reproduciendo con otros fenómenos, en este caso, ha encontrado un nuevo impulso con el *bullying*.

Por otra parte, el acercamiento al debate del concepto de juventud, permite tener una visión diferente de los chicos destacando su capacidad de agencia y de participación, así como posibilita desmitificar aquellas posturas esencialistas y homogéneas con respecto a lo que significa ser joven; por tanto, en esta investigación se hablará de juventudes, ya que no hay una sola forma de serlo. Abrir el espectro a la pluralidad de trayectorias juveniles nos permite cuestionar una visión determinista de los jóvenes; asimismo posibilita poner en tensión el concepto de acoso escolar y explorar las formas de violencia que se dan en la escuela teniendo en cuenta las relaciones e identidades que construyen los jóvenes entre ellos y con los adultos. De igual forma, con el reconocimiento de las diferentes formas de ser joven, se quiere recuperar formas de relación positivas, estilos de comunicación implementadas por ellos y visibilizar las

23 En Colombia, los jóvenes emergieron a la vida pública en los años ochenta desde el torbellino de violencias, en ocasiones instrumentalizados como marionetas de otros poderes y en otras, de manera relativamente autónoma, constituyéndose, por las características de los actores y de los escenarios, en las formas más visibles de la violencia. El perfil de los asesinos de ministros, jueces, policías y ciudadanos, es de todos conocido: jóvenes entre dieciséis y veinte años, de origen popular, a veces desertores del sistema escolar, casi siempre de familias descuadradas, amantes de la música salsa, las rancheras y la carrilera, ocasionalmente rockeros, católicos declarados, devotos de María Auxiliadora y portadores de símbolos religiosos (Salazar, 2002:111).

distintas identidades que construyen. Para reflexionar sobre las problemáticas que se dan en la escuela es necesario cuestionar la visión abstracta de la categoría de estudiante y vincularla a las trayectorias que cada joven construye.

Considerando lo anterior, en este capítulo se va a realizar un recorrido por el concepto de juventud destacando algunos aspectos históricos; asimismo a través del trabajo investigativo de María Chaves se recuperará aquellas representaciones sociales sobre los jóvenes, luego se incluirán las miradas que los chicos de la institución educativa Clara Goretti tienen de sí mismos, siendo esta una excusa para reflexionar sobre su rol como jóvenes; así pues, veremos que las representaciones sociales no sólo influyen en la forma cómo son vistos los otros, sino también como cada sujeto se ve y se proyecta. Teniendo presente el debate sobre el concepto de juventud y las representaciones que circulan sobre los jóvenes, se quiere plantear en los siguientes acápites cómo la perspectiva de abordaje de la violencia en la escuela propuesta por Olweus contribuye a reforzar ciertas representaciones de los chicos. En esta investigación, se pondera una visión de los jóvenes desde la pluralidad que permita comprender las diferentes formas en las que ellos se relacionan y los sentidos que le asignan a la violencia desde las identidades que construyen con los otros.

1. Juventudes

El adolescente fue inventado al mismo tiempo que la máquina de vapor. El principal artífice de esta fue Watt en 1765, y del adolescente, Rousseau en 1762. Con su invención, la sociedad enfrentó dos problemas importantes: cómo y dónde colocarlo en la estructura social y cómo adecuar su comportamiento a las particularidades. (Musgrove, 1964: 90)

Si retomamos los problemas planteados por Musgrove para pensar la forma como son vistos los jóvenes en la actualidad, diríamos que la pregunta de cómo y dónde ubicarlos en la estructura social sigue vigente, y se reactiva con las representaciones sociales e imaginarios que se han ido construyendo sobre los jóvenes y las culturas juveniles a lo largo de la historia, específicamente desde la posguerra. De igual forma, la pregunta por el lugar que ocupan los jóvenes en las sociedades se hace explícita en la necesidad de crear mecanismos y políticas que los involucren en el espacio público y en los sistemas jurídicos, así como establecer las garantías que posibiliten sus condiciones socioeconómicas, las cuales implican el acceso a la educación y al mercado laboral.

Finalmente, la pregunta por el lugar que ocupan los jóvenes, requiere cuestionarse por lo que significa ser joven y las diferentes formas de serlo.

En su texto *La juventud no es más que una palabra* (2002), Bourdieu tematiza la categoría juventud cuestionando las tipificaciones biológicas que vinculan el hecho de ser joven a la edad, pues según él, esta categoría es una construcción cultural que está atravesada por el contexto histórico de cada sociedad, lo que significa que hay varias formas de ser joven. En esta misma línea, Rossana Reguillo afirma que la juventud es una “categoría construida, y como tal, es el resultado de un acuerdo social y productora de mundo” (Cfr. 2003: 106). En este sentido, la juventud no es algo estático, homogéneo y biológico, equiparable al tránsito de una edad a otra, por el contrario está sujeto al contexto social e histórico de una cultura. Lo anterior explica las diferentes normatividades, configuraciones sociales y modos de entender la juventud a lo largo de la historia, así como los modos de estar juntos y los comportamientos heterogéneos de los jóvenes; razón por la cual no debemos hablar de juventud, sino de juventudes.

Considerando lo anterior, pensar la palabra juventud implica ir más allá del dato biológico-cronológico y de entenderla desde un ciclo vital fijo. Para reflexionar sobre los jóvenes es necesario entrar a cuestionar las categorías universales y abstractas que no permiten ver las particularidades y con las que se presupone que todas las personas tendrán el mismo tránsito, sin tener en cuenta las condiciones materiales, sociales, biográficas y culturales. En este sentido, el ser joven está relacionado con los sentidos que cada cultura le otorga a la edad produciendo las condiciones simbólicas en las que se promueven discursos, prácticas y valores sobre cómo ser y estar en ella. Así pues, no se puede hablar de la juventud en abstracto, ya que en diferentes momentos de la historia se ha realizado una organización diferente de la edad producto de construcciones históricas de cada época, donde circulan sentidos hegemónicos y contra-hegemónicos de lo que implica ser joven; aunque dicha organización se presente como natural. Considerando lo anterior, en esta investigación los jóvenes van a ser entendidos como seres en relación, lo cual significa que:

El/la joven como actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas, cuyo análisis corresponde a ser encarado desde una triple complejidad: a) contextual: espacial e históricamente situado; b) relacional: conflictos y consensos; c) heterogénea: diversidad y desigualdad (Chaves, 2010:37).

El planteamiento de Chaves sobre la juventud es importante para este trabajo porque no es posible conocer y analizar las múltiples identificaciones de los jóvenes sin tener cuenta las posiciones de sujeto que construyen en la vida social en torno al género, la clase social y la etnia, estas categorías permiten reflexionar sobre las desigualdades y relaciones de poder que se dan en los ambientes escolares. Poner en tensión las trayectorias juveniles con las representaciones sociales que circulan sobre los jóvenes, requiere considerar qué tipos de discursos y temáticas han girado en torno a ellos.

2. Cómo son representados los jóvenes / representarse como joven

Sí, odio a Cali, una ciudad con unos habitantes que caminan y caminan... y piensan en todo, y no saben si son felices, no pueden asegurarlo. Odio a mi cuerpo y mi alma, dos cosas importantes, rebeldes a los cuidados y normas de la maldita sociedad. Odio mi pelo, un pelo cansado de atenciones estúpidas, un pelo que puede originar las mil y una importancias en las fuentes de soda. Odio la fachada de mi casa, por estar mirando siempre con envidia a la de la casa del frente. Odio a los muchachitos que juegan fútbol en las calles, y que con crueldades y su balón mal inflado tratan de olvidar que tienen que luchar con todas sus fuerzas para defender su inocencia. Sí, odio a los culicagados que cierran los ojos a la angustia de más tarde, la que nunca se cansan de atormentar todo lo que encuentra... para seguir otra vez así: con todo nuevamente, agarrando todo, todo !. Odio a mis vecinos quienes creen encontrar en un cansado saludo mío el futuro de la patria. (Caicedo, 1998:11)

Los jóvenes empezaron a ser reconocidos como actores sociales a finales de la década del 50, posicionándose en este proceso de visibilización a finales de los 70. Binomios como politizado-despolitizado y consumistas-creadores fueron asociados a ellos, de igual forma, las palabras: sexo, drogas, música y política se vincularon a la juventud por excelencia. En su libro *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto* (2000), Reguillo plantea como después de la posguerra los jóvenes han sido mostrados como rebeldes en la industria cinematográfica; estudiantes y actores políticos a causa de los movimientos estudiantiles que fueron integrando a partir de los sesenta; guerrilleros por ser parte de los movimientos de resistencia; protagonistas de la violencia urbana al vincularse con la delincuencia, el narcotráfico y el sicariato (Cfr; 2000: 21- 22). En consecuencia, hablamos de la aparición tardía en el espacio público de los jóvenes acompañados de diferentes adjetivos que los reducían a posiciones de cuidado o exposición.

Es a través de las diferentes investigaciones en las Ciencias Sociales que estas posiciones se complejizan. Los estudios sobre juventudes surgen con el objeto de profundizar sobre las problemáticas vinculadas a las jóvenes, dichas investigaciones aparecieron a finales de los 70 y se profundizan en los 80 y 90. Muchos de los enfoques e investigaciones estuvieron atravesados por una visión adultocéntrica en la que no se les reconocía autonomía ni capacidad de acción a los jóvenes, esta perspectiva se vio reflejada en normatividades y políticas aplicadas por diferentes países en materia de derechos. Sin embargo, la visión de los jóvenes no se redujo a este posicionamiento, desde diferentes disciplinas se les ha reconocido por su capacidad para producir cultura, con esta perspectiva el joven se ubica como un sujeto en el presente, cuyas prácticas, formas expresivas y construcciones simbólicas resultan ser importantes para la comprensión de estos y de la cultura. Así pues, se empieza a pensar a los jóvenes desde la cultura, esto es, como actores sociales que son influenciados y que influyen en ésta desde su capacidad de agencia, al respecto varios libros fueron significativos: Rosana Reguillo (2000) *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto*; Maffesoli (1990) *El tiempo de las tribus*; Alonso Salazar (1994) *No nacimos pa' semilla, la cultura de las bandas juveniles en Medellín*; Valenzuela José (1999) *Vida de barro duro*; y Feixa Carles (1998) *De jóvenes, bandas y tribus*.

Esta visión ha tenido un gran recorrido, desde la antropología, la sociología y la comunicación se ha buscado a lo largo de estos años, sobre todo desde los 90, construir una mirada integral del sujeto juvenil, reconociéndolo desde su capacidad de agencia. En este análisis ha sido importante visibilizar a los jóvenes a través de la cultura e interpretarlos desde allí, lo que implica no sólo reflexionar sobre la forma en que se muestra como sujeto social, sino también cómo a través de ésta le atribuye sentido a su experiencia. Lo anterior, evidencia que la lectura de los jóvenes no sólo se orientó al fenómeno de la violencia, sino también a espacios de significación y simbolización que ellos construyen en la cultura. De igual forma, en las investigaciones tomaron fuerza las representaciones de los jóvenes como motor del cambio social, es decir, que el joven es visto como un sujeto social que a través de su acción contribuye a la resolución de problemáticas sociales. Más tarde y vinculado a lo anterior, se empezó a posicionar el discurso del joven como sujeto de derechos que se estableció en Colombia con la ley de Infancia y adolescencia (2006) a partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989); desde esta visión, los jóvenes pueden demandar sus derechos y exigir garantías de su cumplimiento a la sociedad.

En Colombia la pregunta por el tema de la juventud se dio a partir del cuestionamiento sobre la violencia. Diferentes titulares y noticias mostraban a los jóvenes como protagonistas de situaciones vinculadas al narcotráfico y al sicariato. Como productores de discursos, representaciones y prácticas sociales, los medios de comunicación alimentaron esta categoría a través de diferentes notas que mostraron a los jóvenes desde un lugar negativo. Lo anterior, contribuyó al surgimiento de investigaciones sobre el tema de juventudes en la década de los 90.

Para el año 2000, el nuevo foco de estudio estuvo orientado a las pandillas juveniles, las cuales fueron señaladas como partícipes de la delincuencia y actos violentos; no obstante, en las investigaciones académicas llamó la atención las estéticas de estos grupos, así como sus prácticas culturales y las relaciones que establecen con la ciudad, esto permitió ampliar el estudio a otras preocupaciones como la marginalidad, la ausencia de oportunidades y supervivencia individual a partir de la conformación de colectivos marcados por lógicas comunitarias. Finalmente, desde el 2000 en adelante la preocupación por la relación joven-violencia disminuye, así como las investigaciones sobre juventudes. Surge nuevamente el interés en los temas de niñez y juventud cuando se empieza a analizar las condiciones de los niños y los jóvenes en las situaciones de desplazamiento forzado y en otras problemáticas vinculadas al conflicto armado colombiano.

A pesar de que el tema de la violencia escolar y el acoso no han sido abordados desde el tema de juventudes en Colombia, en esta investigación se pretende establecer dicha relación. Este propósito no es gratuito, pues en los últimos años, en países de Latinoamérica y el mundo, un nuevo fenómeno ha dado protagonismo mediático a los jóvenes, reforzando una de sus representaciones sociales más frecuentes, la de actor violento. Diferentes casos expuestos por los medios han causado sorpresa entre los ciudadanos, no solo por la espectacularidad de sus acciones, y la violencia implícita en ellas, sino porque muestran que la escuela ya no es un lugar seguro. El caso Junior en Argentina (2004), la masacre de Columbine en EE.UU (1999), el de Yadira Perdomo en Colombia (2009), y otros; no sólo son representativos porque fueron los más sonados en los medios, sino por el precedente legal que sentaron en los países en donde ocurrieron. En la construcción del campo de estudio de la violencia en las escuelas ha sido notable la influencia del discurso mediático, pues fue a partir de la visibilización que los medios de comunicación le dieron al tema, que los investigadores y organismos estatales e internacionales de diferentes países comenzaron a estudiarlo sistemáticamente.

Hasta aquí se ha presentado de manera general algunas representaciones y enfoques investigativos que han circulado sobre los jóvenes. En este corto recorrido se aprecian los principales lugares de enunciación y producción de representaciones acerca de los jóvenes, a saber: la academia y los medios de comunicación. Ahora, ¿qué sentido tiene para esta investigación retomar estos planteamientos?, pues bien, mostrar las representaciones sociales que se han ido construyendo sobre los jóvenes y poner de presente la materialidad de éstas, ya que nos remite a formas de comportamiento frente a los jóvenes y posiciones naturalizadas con respecto a ellos:

El ver y el representar son actos <<materiales>> en la medida en que constituyen medios de intervenir en el mundo. No vemos simplemente lo que está allí, ante nosotros. Más bien, las formas específicas como vemos – y representamos- el mundo determina como actuamos frente a éste y, al hacerlo, creamos lo que el mundo es (Caggiano, 2012: 20).

Para Stuart Hall (2010b) las representaciones producen el mundo, lo que no implica que el mundo sea solamente representaciones. Éstas hacen parte de la materialidad de las prácticas, participan en la configuración de los sujetos, en este caso, los discursos que la sociedad construye sobre los chicos no solo plantea una lectura sobre estos, también influye en las narrativas identitarias que los jóvenes construyen sobre ellos y la forma cómo se ven a sí mismos. Las múltiples representaciones y discursos sobre los jóvenes, plantean diferentes formas de otorgar sentido a estos actores, lo cual implica relaciones de poder. Reconocer esto es importante pues nos permite visualizar cómo se ha construido socialmente a los jóvenes, y no hablamos de una sola representación, sino de múltiples, algunas hegemónicas, otras que están allí e intentan cobrar visibilidad y proponer otras lecturas sobre ellos.

En el artículo *Juventud negada y juventud negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina Contemporánea*, la investigadora Mariana Chaves realiza un ejercicio de sistematización sobre las representaciones sociales de los jóvenes, las cuales, de acuerdo con ella, “operan como articuladores de sentido sobre lo juvenil desde varios ángulos; pero en comunión” (2005: 13). Dichas representaciones a pesar de provenir de un análisis vinculado al contexto argentino, fueron construidas con diferentes fuentes que pueden ser rastreadas en varios países, razón por la cual no resulta desafortunado para las reflexiones planteadas en esta investigación. En el libro *Jóvenes, territorios y complicidades, una antropología de la juventud urbana* (2010), Chaves sistematiza las diferentes formas en que los jóvenes han sido representados:

a) *El joven como un ser inseguro de sí mismo*. La comparación se establece con aquellos

que estarían seguros de sí mismos: los adultos. El joven es presentado como un ser inseguro de sí mismo y de los demás (...).

b) Joven como ser en transición. Es presentado el tiempo de ser joven como la etapa de transición por excelencia. Siendo el ciclo de vida representado como una curva, desde el nacimiento en ascenso hacia la adultez y luego en descenso hacia la muerte (...).

a) Joven como ser no productivo. Dado que el tiempo de la productividad es entendido como el tiempo del trabajo, y éste es particularmente interpretado como trabajo con pago. El y la joven, mayormente no insertos en el sistema de producción de bienes y servicios están llenos de tiempo libre. Ese tiempo “libre”, se llena de sentido de tiempo ocioso, no productivo, de no hacer nada

b) Joven como ser incompleto. Este joven inseguro, en transición y no productivo es un ser incompleto, le faltan cosas, va camino a ser completo=adulto.

c) Joven como ser desinteresado y /o sin deseo. Esta representación aparece con mucha fuerza en las escuelas, en algunas familias y en todos los partidos políticos. La marcación del no deseo el no interés está colocada en que no se desea/ por lo que se le ofrece al joven. El rechazo, la indiferencia o el boicot hacia lo ofrecido (...) es leído como falta de interés absoluto, no como falta de interés en lo ofrecido.

d) Joven como ser desviado. En esa inseguridad de sí mismo, en esa transición, en ese ser incompleto, en esa no productividad sin deseo, el joven es presentado con una tendencia mayor que otros individuos a desviarse: tiene muchas posibilidades de desviarse del camino, porque sus objetivos no son claros, y esto también lo hace ser un sujeto peligroso.

e) Joven como ser peligroso. No es la acción misma, sino la posibilidad de la acción lo que lo hace peligroso. Todo joven es sospechoso, carga por su estatus cronológico la marca del peligro. Peligro para él mismo: irse por el mal camino, no cuidarse; peligro para su familia: trae problemas; peligros para los ciudadanos: molesta, agrede, es violento; peligro para la sociedad: no produce nada, no respeta las normas.

f) Joven como ser victimizado. Aquel que no tiene capacidades propias será una víctima del acontecer social. (...) A la víctima se suele acercarse desde “la comprensión y la lástima, no desde el reconocimiento legítimo.

g) Joven como ser rebelde y/ o revolucionario. Se le adscribe al estado bio-cronológico la capacidad de rebeldía y revolución, siendo cualidad de la adolescencia el ser transgresor, enfrentarse con todos: en la tradición de Hall parece ser que hay un desorden hormonal (pubertad) que posibilita un desorden social. De tono semejante pero no igual aparece la rebeldía en el sentido revolucionario: la tarea de la transformación social, la oposición o la protesta son su deber ser.

i) Joven como ser del futuro. En esta representación el joven es presentado como un ser de un tiempo inexistente. El pasado no le pertenece porque no estaba, el presente no le pertenece porque no está listo, y el futuro es un tiempo que no se vive, sólo se sueña, es un tiempo utópico. Ahí son puestos los jóvenes y así quedan eliminados del hoy. Nunca pueden ser ellos jóvenes en el presente (2010: 77-80)

En esta cita de Chaves sobre las representaciones de los jóvenes, se logra apreciar aquellos discursos que configuran formas de entenderlos y los imaginarios que contribuyen a crear las condiciones que los articula a una estructura social; en consecuencia, vemos que las representaciones sociales sobre los jóvenes influyen en la

configuración de las realidades de estos. En dichos discursos los chicos son descritos desde la carencia; como seres susceptibles de riesgo para ellos y para la sociedad; y con capacidad de acción en el futuro no en el presente. Calificativos como: inmadurez, incompletud y transitoriedad hacen parte de aquellos imaginarios, los cuales alimentan propuestas de prevención e intervención de consumo de SPA (sustancias psicoactivas), programas sobre sexualidad, algunos estudios sobre la violencia e investigaciones sobre la delincuencia juvenil. Sin embargo, en diferentes investigaciones se ha cuestionado dichos imaginarios, mostrando a los chicos desde el lugar del agenciamiento y su influencia en la cultura, tal y como lo han planteado: Carles Feixa, Rosana Reguillo, Jesús Martín Barbero, entre otros investigadores desde los estudios socioculturales.

Al respecto, resulta llamativo cómo estas representaciones son asumidas por los jóvenes, y desde allí, trazan caminos de acción en sus proyectos de vida. Los chicos de la institución educativa Clara Goretti identificaron lugares de agenciamiento y participación desde la escuela y otros espacios, bien sea encarnando figuras de representantes estudiantiles o de mediación escolar:

Investigadora: *¿Qué quieres transformar en la institución Clara Goretti?*

Juan Camilo: Luchar por la inclusión. Trabajar con mi proyecto sobre comunidad LGTBI, quiero que se trascienda en ello, mostrar a la institución el error en el que está y buscar la inclusión de la que tanto se habla en el manual de convivencia. Quiero abrir la mente de algo que ellos consideran como normalidad (Juan Camilo Castelblanco, entrevista).

Yo como mediador de paz he solucionado varios conflictos que los profesores no pueden porque no tienen la confianza suficiente con los estudiantes, un estudiante que esté capacitado puede ayudar a solucionar cualquier conflicto (Mario Riascos, entrevista).

También se involucran en prácticas alternas como: grupos juveniles en las iglesias, Boy Scouts o academias de baile. A pesar de lo anterior, el horizonte de reflexión de ellos como jóvenes está sujeto a la representación de que son “el futuro del mañana”. Es el caso de Juan Camilo quién afirmaba: “Los jóvenes son el futuro no solo del país, sino también de nuestra familia y de nosotros mismos, claro está, todo depende de nuestros comportamientos y nuestras prioridades en el ahora” (entrevista).

O de algunos estudiantes del grado Once quienes plantearon en un taller sobre participación:

“Los jóvenes según muchas personas somos el futuro del país. Tenemos que crecer mentalmente para podernos defender”.

“Algún día seremos mayores de edad y tendremos derecho a elegir”.

“Tenemos que formarnos ahora para un futuro”.

De acuerdo con estas intervenciones, el presente se piensa en aras del futuro porque los jóvenes no cuentan con las condiciones mentales ni emocionales para elegir, los chicos se asumen desde la representación de la carencia y la inmadurez. El futuro es visto como el lugar al que hay que llegar; pero antes se debe hacer una preparación porque no están listos. El futuro se mira con optimismo, así como con la ilusión de que si hay un esfuerzo ahora es posible cambiar la sociedad o lograr mejores posiciones sociales, sobre todo económicas, una ilusión potente que nos deja el capitalismo, según Gustavo Marín:

Me gusta pensar en el futuro para conseguir trabajo, para la universidad, que los demás tengan una conciencia de que uno es buen estudiante y que te pueden dar un trabajo, que lo pueden recomendar, cosas así, ya saben que tuvo buena educación, que tuvo buenas notas, entonces pienso que ese hecho de que te reconozcan por tener buenas notas te pone con más ventaja en ciertos aspectos, en la universidad, en el trabajo (entrevista).

Por otra parte, se pone en juego la representación del joven como no productivo, pues al no tener un trabajo remunerado, en algunos casos, los chicos son vistos y se ven a sí mismos como una inversión futura para garantizar una posición económica favorable, según Mario Riascos:

Vos en este momento podés estar colaborando con un dinero pero estas aquí estudiando, sos una inversión grande, y es así, estar once años dándole a lo mismo, a ver si pasas a una universidad, ni siquiera el bachillerato vale algo porque el bachillerato no vale, o sea yo estoy aquí para aplicar a una universidad y después tirarte al mundo, más títulos, más cosas, y bueno ¿quién quiere vivir así?, bueno yo lo hago porque tengo que hacerlo, pero quien quiere estar así dándole, dándole, obviamente yo no digo que yo no quiero aprender, aprender es importantísimo, pero siento que es una obligación (entrevista).

De acuerdo con las intervenciones, el futuro se presenta como un horizonte que para la mayoría de los jóvenes implica modificar su estatus social, en esta carrera por el ascenso, muchos ven el proceso sin sentido y ajeno a los intereses que tienen, el proyecto de vida se orienta al ascenso social dejando de lado las inquietudes personales. Asimismo el proyecto de vida es pensado desde una trayectoria social legítima que supone tiempos, ascensos que garantizan el progreso, y el avance se da gracias a la preparación y al esfuerzo. De igual forma, el futuro es visto como la posibilidad de cambio o de remediar los errores del pasado: “ser joven es tener la posibilidad de pensar en el pasado como algo que existe, algo que está en ti, algo a lo cual no puedes temer, con la gran fortuna de pensar en el futuro con miles de oportunidades para remediar ese error y ser otra persona” (Juan Camilo Castelblanco, entrevista).

Considerando lo anterior, vemos que las representaciones no sólo influyen en las posiciones que tienen los jóvenes en la sociedad, sino también en la forma como se perciben a sí mismos; y por tanto, en la construcción de sus múltiples identidades y en

el planteamiento de sus proyectos de vida. De acuerdo con los chicos del colegio Clara Goretti, la representación más fuerte sobre ellos, y que comparten, es aquella en la que se los muestra como el futuro de la sociedad, demanda que no se ha agotado a lo largo de los años, como se ve en la cita de Andrés Caicedo al inicio de este acápite; pero que se ha convertido en la sentencia de ser eliminados del ahora. En este sentido, el primer paso para pensar los procesos de convivencia en la escuela es empezar a reconocer a los jóvenes como seres del ahora, y en consecuencia, percibirlos y que ellos se perciban como sujetos con capacidad de agencia.

3. Acoso escolar y representaciones del joven como sujeto violento

Las categorías de nombramiento están imbricadas con las formas de distinción. Adjetivar un sujeto bajo tal cualidad no es un acto inocente sino que establece distancia entre unos y otros y tiene consecuencias sobre la mirada que ese sujeto constituye de sí mismo, y la que conforman los demás. Estas distancias no están inscriptas en las personas o grupos sino que se trata de construcciones sociopolíticas e históricas (Kaplan, 2006:30).

Al inicio de este capítulo se ha planteado desde qué lugar van a ser entendidos los jóvenes en esta investigación, lo que implica trascender una visión reduccionista de ellos. Asimismo se retomó el concepto de representación, y bajo el estudio de Mariana Chaves se reconstruyó las principales representaciones que circulan sobre los jóvenes. En este apartado se busca analizar los planteamiento sobre *bullying* o acoso escolar propuestos por Dan Olweus con el propósito de rastrear aquellas ideas o posiciones que puedan fortalecer las representaciones de los jóvenes como sujetos violentos. El *bullying* como perspectiva de análisis de la violencia en la escuela ha tenido un gran impacto en las investigaciones, programas de gobierno, medios de comunicación y marcos legales en Colombia, es por ello que resulta fundamental un análisis sobre ella. Para iniciar la reflexión, es preciso mencionar el campo del cual se nutre esta perspectiva y los puntos en los que se concentra. Los planteamientos sobre el *bullying* se alimentan de la psicología, desde este campo la reflexión gira en torno a las relaciones que establecen los individuos y las características psíquicas de los involucrados en ella, en este sentido, el análisis se concentra en las conductas de agresión y de victimización de las personas vinculadas en una situación de intimidación. Para Dan Olweus “(...) (u)n estudiante es objeto de hostigamiento cuando se haya

expuesto repetidamente y por largo tiempo a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (1996: 360).

De acuerdo con Olweus, el *bullying* es un tipo de relación entre estudiantes que se caracteriza porque hay una intención de una persona o un grupo de hacerle daño a otra; se presenta una relación asimétrica entre la víctima y el victimario; y el hostigamiento es sistemático. Considerando estas tres características, para Olweus una situación de acoso escolar no se da entre dos personas con una posición horizontal que se están agrediendo; tampoco se presenta cuando las agresiones implican el uso de la fuerza física, la utilización de objetos o la realización de actos delictivos (robos, violaciones, asesinatos, etc.) (Cfr. Di Napoli, 2016: 69). En este sentido, Olweus distingue el *bullying* de la violencia, ésta última va a ser entendida como una conducta agresiva en la que se hace uso de la fuerza o se realizan actos que van en contra del código penal.

Ahora, ¿qué dificultades encontramos en esta perspectiva de abordaje de la violencia en la escuela? Es claro que Olweus ha delimitado cuáles son las características del *bullying* y lo ha diferenciado de la violencia, así que no puede ser asociado a cualquier acto violento o de agresión. Este punto es importante, pues como se expuso en el capítulo II, en la conceptualización de la ley 1620 el concepto de acoso implica diferentes formas de agresión incluida la física, esto quiere decir que no se conserva la delimitación que hace Olweus del término, así que en la normatividad colombiana el término se usa, pero no se respeta todo el planteamiento del investigador noruego. El que este concepto sea utilizado para nombrar diferentes situaciones agresivas y violentas que ocurren en la escuela, ha sido una característica no sólo de los estudios colombianos sobre violencia en la escuela, también de los medios de comunicación, las leyes y programas gubernamentales. Esta forma en que ha sido involucrado el *bullying* en los contextos mencionados no tiene que ver con los planteamientos de Olweus, sino con un mal entendimiento de éste.

En cuanto a la formulación del concepto, hay que tener en cuenta el enfoque desde el cual se plantea, esto es, la lógica binaria que se utiliza para analizar las relaciones entre los estudiantes. La interacción se presenta entre una víctima y uno o más victimarios, cada uno tiene un perfil que condiciona su actuación, así el victimario cuenta con unas características específicas: no acata normas sociales, tiene un rendimiento escolar bajo, posee altos niveles de impulsividad, poco control de la ira, carencia de habilidades sociales, conductas agresivas que lo hacen propenso a estar involucrado en situaciones

delictivas ; en el caso de la víctima, ésta poseen una personalidad insegura, baja autoestima, pocas posibilidades para reaccionar ante un ataque y está propensa al aislamiento social.

Considerando lo propuesto, los planteamientos de Olweus están sustentados en una visión determinista de los jóvenes en la que se proponen perfiles estándar de su comportamiento, es decir, que en una situación de acoso sólo participan el victimario y la víctima, los cuales poseen unas conductas específicas de acuerdo con su rol, las cuales son inmodificables; entonces bajo ese esquema no es posible encontrar una víctima que se convierta en victimario y viceversa. Por otra parte, la presencia de las relaciones de poder entre los jóvenes se plantea como una novedad, y se circunscribe bajo una única forma de relación agresor-agredido, en la que el victimario ataca de forma reiterada a la víctima y ésta no puede hacer nada. La naturalización de estas posiciones en el ambiente escolar sumada al argumento de que dichos comportamientos son productos de un perfil psicológico que delimita el campo de acción de los chicos, sin tener en cuenta el contexto en el que interactúan con otros actores escolares, contribuye a la afirmación de los jóvenes como seres violentos. Los que participan como victimarios en la situación de acoso no sólo tienen una predisposición a realizar actos agresivos en su condición de agresores, sino también a cometer delitos. La vinculación entre la intimidación, la agresión y el delito, en este caso, reafirma una representación de los chicos como actores peligrosos.

En los perfiles planteados se asume una visión adultocéntrica en donde el joven es un ser carente e incompleto y con altas posibilidades de desviarse; además de que se condiciona la forma de actuar de los chicos, vinculando sus acciones a actos delictivos, en el caso de los agresores, y de hacerse daño a sí mismo en el caso de las víctimas. Siguiendo con lo expuesto, Pablo Di Napoli afirma:

Cabe destacar que en algunas de estas investigaciones (Farrington, Losel, Theodorakis, 2012; Olweus, 1996), se ha establecido una vinculación entre las conductas del hostigador y sus posibilidades de delinquir. Así, se sostiene que "... es natural predecir que los jóvenes que son agresivos y se comportan como hostigadores corren un riesgo claramente superior de caer en otras conductas reprochables tales como la delincuencia y el abuso de alcohol" (Olweus, 1996, p.375). Este tipo de acciones de corte determinista que vinculan linealmente la violencia con el delito naturalizan el comportamiento de los jóvenes e individualizan las responsabilidades, anticipando un estigma social que recae sobre los alumnos que son tipificados como "hostigadores" (2016: 71).

Dentro de la naturalización de los comportamientos de los estudiantes, se destaca el rol de los hombres y las mujeres en la situación de agresión. Así pues, se asume en las investigaciones de Olweus que los hombres en su condición de tales ejercen un tipo de

violencia diferente al de las mujeres, según esta perspectiva, los chicos utilizan la fuerza física y las chicas la violencia verbal o relacional:

Desde el enfoque del Bullying (Olweus, 1998), respecto al género, dan cuenta de que los varones tienen mayor participación en los incidentes de maltrato, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas en situaciones de acoso escolar. Las formas más usuales de abuso que llevan a cabo los varones son la agresión verbal y física directa. Las mujeres también incurrir en la violencia, pero realizan y son víctimas en mayor medida de agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social como por ejemplo: hablar mal de otro o excluirlo (Saez, 2012: 116).

Esta lectura es problemática porque hay implícita una construcción esencialista de lo que implica ser hombre y mujer en una sociedad desde la heteronorma, esto es, el hombre como tal hace uso de la fuerza y la mujer es asociada a formas pasivas de actuación como agresiones indirectas. A través de esta lectura se reafirman sentidos sobre lo femenino y lo masculino hegemónicos que se han naturalizado a lo largo de la historia, en donde se plantean dinámicas sobre los códigos comportamentales que se cumplen de acuerdo a la relación entre el sexo y el rol de género. En las entrevistas y grupos de discusión realizado con los jóvenes de la institución educativa Clara Goretti se evidenció continuidades y rupturas con respecto a ciertos discursos sobre los roles de los hombres y las mujeres, por ejemplo, en el proceso de observación realizado y en los talleres los chicos afirmaban que tanto hombres como mujeres hacen uso de varias formas de violencia (física, verbal y relacional) en las relaciones que establecen en la escuela; sin embargo, en las entrevistas los estudiantes hacían una distinción entre los tipos de violencia que utilizan los hombres y las mujeres partiendo de las representaciones sociales que asocian al hombre con el uso de la fuerza, peleas, y a las mujeres con la agresión verbal, esto es, los chismes.

El hombre macho tiene que pelear porque no sirve hablar, todo el tiempo es pelea. Ellos no discuten, se van a las trompadas.

(...) Yo pienso que las mujeres alegamos más, la mujeres llevamos un problema al chisme, nosotras no sabemos cómo parar un chisme (Manuela Garcés, entrevista).

Yo veo que los hombres y las mujeres son capaces de hacer cualquier cosa. Las mujeres pueden ser futbolistas, arquitectas, pueden hacerlo todo, ahora el machismo es mucho más grande y en otros tipos más fuerte, verdaderamente a veces las mujeres son más fuertes que los hombres, vos lo ves en el patio en las peleas (Nicolás Hernández, grupo de discusión).

Así pues, encontramos una representación fuerte en esta institución que vincula a los hombres y a las mujeres a formas específicas de violencia; sin embargo, el que este discurso sea planteado por los chicos en las entrevistas no quiere decir que sólo exista esta representación sobre el género, por el contrario hay otras que muestran la tensión con los valores, las normas y los deseos que la escuela perfila como legítimos y naturales, un ejemplo de ello es la intervención de Nicolás. También vemos que los jóvenes están atravesados por diferentes discursos sobre género, lo cual influye en la manera en cómo se perciben y ven al otro. Así pues, frente a los tipos de violencia ejercidos por hombres y mujeres encontramos dos discursos de los jóvenes que se contraponen y que hablan de las representaciones de género que circulan en la institución Clara Goretti.

Retomando el planteamiento de Olweus, vemos que la complejidad sobre las diferentes formas en que se asumen los jóvenes como hombres y mujeres se pierde, se afirma una sola postura desde la heteronorma para fijar reacciones frente a la violencia sustentándose en roles naturalizados. Por otra parte, este marco interpretativo no permite formular interrogantes acerca de los valores y expectativas de género que se enseñan y se aprenden en la escuela, por el contrario se reafirman representaciones hegemónicas sobre los roles sociales de los hombres y las mujeres, así pues desde esta lectura se deja de lado rupturas, identidades de género y posicionamientos que se presentan en el contexto escolar.

Otro aspecto que ha contribuido a reafirmar las representaciones del joven como sujeto violento ha sido la popularización del *bullying* a nivel mundial, parte de esa labor ha estado a cargo de los medios de comunicación quienes, en su mayoría, han utilizado esta perspectiva para informar y explicar las situaciones de violencia que ocurren en la escuela. La forma en que son presentadas las situaciones ha generado una gran alarma sobre la forma en que los jóvenes conviven en los espacios escolares, lo llamativo de la mediatización²⁴ de esta problemática es que se desconoce el rol del adulto en las

24En el artículo *Imágenes y representaciones sociales de los jóvenes en casos de violencia en la escuela: un campo simbólico de disputa*, realicé una reflexión utilizando algunos elementos de la sociología de la cultura. En dicho escrito retomé la imagen como fuente de sentido, de circulación de valores y jerarquías sociales. El propósito de utilizar imágenes era analizar las representaciones que se construían en torno a los jóvenes en las notas sobre acoso escolar o *bullying* en los diarios. Para la reflexión se utilizaron imágenes de dos diarios colombianos, uno local (El País) y otro nacional (El Espectador) en su versión

diferentes situaciones de violencia que se presentan en la escuela, ya que la lectura que se hace de las situaciones parte del concepto de *bullying*, el cual solo tiene en cuenta las agresiones que se dan entre los estudiantes. A pesar de que Olweus presenta esta problemática con unas características específicas, el impacto que ha tenido esta noción en la lectura de los contextos escolares colombianos ha sido bastante considerable, en dichas lecturas se desconoce otro tipo de relaciones entre los jóvenes; los sentidos que estos le dan a la violencia y al acoso escolar, el papel que juegan los adultos en estas situaciones, las causas, las dinámicas de los jóvenes y las particularidades de los contextos.

La pregunta es qué tan frecuente se presentan estos casos, cómo definen los estudiantes este fenómeno de acuerdo a las relaciones que se dan en su contexto, qué tratamiento mediático y legal se le ha dado a este fenómeno, en las situaciones de violencia en la escuela ¿podemos descartar la participación de los adultos?, ¿el responsabilizar a los jóvenes no supone una postura adultocéntrica en donde son vistos como seres incompletos y desviados? Frente a estos interrogantes en esta investigación se plantea la necesidad de incorporar las voces de los jóvenes con el fin de reflexionar sobre estas representaciones y no caer en lecturas generales de los contextos.

Ahora, si cuestionamos el enfoque propuesto por Olweus y las representaciones de los jóvenes que han construido los medios a partir de éste, resulta necesario establecer otras líneas de análisis que permita tener lecturas diferentes sobre las situaciones de violencia

digital del año 2012 al 2014. En ambos periódicos se hacía uso de fotos documentales en la nota y de fotos de puesta en escena que acompañan la noticia. En el País y el Espectador, el último tipo de fotos era más frecuente, además de que varias de estas imágenes se reutilizaban en varias notas para hablar del acoso escolar. En cuanto al análisis de las imágenes se agruparon de la siguiente forma: situación de acoso en el aula y fuera de la escuela; presencia de adultos; la figura del manoteo en otros espacios sociales; y casos representativos de acoso en Colombia. La forma de agrupación obedece a la regularidad de situaciones que presentaron las imágenes en las notas. En el tratamiento los materiales visuales se tuvo en cuenta lo que muestra y ocultan las imágenes, qué actores se visibilizan y que actores no, los planos, cómo se muestran las situaciones. De acuerdo con lo anterior, en las imágenes fueron recurrentes aquellos tópicos en donde se muestra a los jóvenes como sujeto de riesgo o como una amenaza para los otros por sus comportamiento violentos. La otra representación fuerte que se desprendió del análisis de las imágenes y los encabezados de las noticias fue la naturalización de la violencia dado el contexto violento de crianza de los jóvenes, los cuales están fuertemente vinculados a condiciones socioeconómicas desfavorables, básicamente con esta representación ésta implícita la idea: joven pobre entonces joven violento. Esta representación se refuerza con el tipo de jóvenes que aparecen en las notas, chicos de instituciones oficiales, muchos afrodescendientes, quienes en la ciudad de Cali habitan en su mayoría zonas oprimidas de la ciudad. La visibilización del joven en el espacio público se hace desde su rol como víctima o victimario de situaciones de violencia, son muy pocas las notas en donde se lo presenta como actor con capacidad de agencia. Finalmente en las imágenes de puesta en escena de acoso escolar se refuerzan representaciones en torno al género, pues se asocian las agresiones físicas a los chicos, y las agresiones relacionales y verbales a las chicas. La presencia de los adultos en las imágenes se produce desde el lugar del cuidado y la intervención; pero no se les vincula como actores directos de situaciones violentas en la escuela.

que se presentan en las instituciones educativas. Lo anterior implica salir del esquema del joven desde la carencia para ubicarlo como un ser en relación. Partiendo del concepto de juventud propuesto por Mariana Chaves, resulta importante para el análisis de las diferentes formas de violencia en la escuela partir de las trayectorias vitales de los jóvenes, recorridos no lineales que muestran no solo su visión del mundo, sino también las identidades, las relaciones de complicidad que construyen con sus pares y las interacciones que tienen con los adultos. Las trayectorias vitales también muestran la heterogeneidad de los jóvenes, representada en las diferentes condiciones materiales, simbólicas y diferencias sociales (género, etnia, clase social, territorio) de éstos.

3.1 El *bullying* según los jóvenes del colegio Clara Goretti

Tomé un taxi en la calle trece para ir al colegio, teníamos taller. Al decir el destino el taxista me preguntó si la institución es sana, contrapregunto: ¿qué es sana para usted?, me responde: pues que no haya *bullying*, matoneo, que no se venda drogas, Le digo: no sé, apenas estoy conociendo a los estudiantes y profesores. Dice que es Tuluá, un municipio del Valle, y afirma que en su época también ocurría eso de montársela al otro:

- En nuestro caso sacábamos las peinillas y nos enfrentábamos, le decíamos a esos negros que nos fuéramos a dar. Salíamos y les dábamos en la cabeza su planazo con la peinilla (risas). Yo soy del campo y las cosas allá se arreglan con la peinilla. (Notas, trabajo de campo)

La discusión con los estudiantes sobre el concepto de *bullying*²⁵ aportó diferentes ideas sobre la forma en que los actores escolares se apropian de este término. En las reflexiones planteadas por ellos se encontró que el discurso sobre el acoso fue llevado a la institución por directivos y maestros a través de charlas que buscaban explicar en qué consistía y sus consecuencias, en los grupos de discusión los chicos también mencionaron el poco entendimiento que tenían de la palabra y los significados que le asignaron a ésta:

25 Parte de la propuesta de esta investigación es plantear algunos puntos desde la comunicación y los Derechos Humanos que contribuyan al abordaje de la violencia en la escuela, para lograr este propósito se planteó una definición de la comunicación y se realizó a la par del trabajo de campo un análisis situacional desde la comunicación para hacer varias lecturas del contexto escolar. En el caso del concepto de *bullying*, se indagó por las representaciones que los jóvenes le otorgaban a éste y las relaciones que atravesaban las situaciones de acoso. Este análisis permitió hacer un contraste con la perspectiva de abordaje de la violencia en la escuela propuesta por Olweus a través del *bullying*, a partir de allí se cuestionó aquellos planteamientos sobre el acoso que se muestran como obvios, ya que fueron expuestos por el investigador noruego, y que no permiten complejizar las diferentes lecturas de la realidad social. Precisamente esta es una de las funciones de un análisis situacional desde la comunicación (Cfr. Appella y otros, 2012b: 3).

Yo empecé a escuchar esa palabra como en séptimo, nosotros no entendíamos esa palabra, era como ¿qué es eso?, nosotros pensábamos que *bullying* solamente era pegarle a una persona y cogerlo de recocha, pero no estábamos cien por ciento seguros de que *bullying* era coger de recocha a alguien por el pelo, y que son comentarios que a la gente le caen mal, nosotros pensábamos que el *bullying* era que les daban duro y ya a una persona.

Los primeros que empezaron a utilizar la palabra fueron los profesores. Yo me acuerdo que tuvimos una profesora que vino a hablar sobre *bullying*, era una conferencia, ella expuso varios videos de las situaciones, y allí fue más claro para nosotros. Entonces todo el mundo empezó a decir que les habían hecho *bullying* (Manuela Garcés, entrevista).

En la intervención de Manuela no sólo percibimos la forma en que el término se empezó a discutir en la institución educativa, también hay dos lecturas de lo que para sus compañeros y para ella significa la palabra *bullying*. En la primera interpretación se habla de la agresión física y la burla hacia el otro; en la segunda se agrega el elemento causa-efecto, esto es, la razón por la que se da la situación de acoso y su consecuencia en el otro. Aquí es importante señalar que esta interpretación que tienen los jóvenes del *bullying* está mediada por las lecturas ofrecidas por los docentes, lo que imprime nuevas características a la forma como ellos lo entienden. En esta reflexión la causa del acoso es la discriminación por apariencia física y el énfasis está en el daño ocasionado a otro, a partir de ambos puntos los chicos se identificaron con el término y manifestaron que fueron víctimas de *bullying*. En este caso la pregunta es si la forma como los chicos del colegio Clara Goretti entienden el *bullying* tiene como su principal causa la discriminación

Por otra parte, en la intervención mencionada el *bullying* se relaciona con la recocha, ésta última es entendida por los chicos como una burla al otro que en ocasiones involucra agresión física y relacional, en los grupos de discusión los jóvenes planteaban que el límite entre la recocha y la agresión no es claro; también manifestaron que a veces se usa la palabra recocha para justificar que la burla hacia al otro es inofensiva, no busca dañarlo, por el contrario es una forma de interacción basada en el juego; finalmente plantearon que cuando se recocha a una persona no es muy clara la intencionalidad de quién o quienes lo hacen, pues en algunos casos la recocha se utiliza para encubrir situaciones de violencia y discriminación:

Aquí hay muchas personas que son racistas y homofóbicas. Por ejemplo aquí hay personas que le llenan a los otros el maletín con basura, le hacen la empanada pues, disque por recocha, uno sabe que no es por ese motivo sino porque esa persona es racista.

Investigadora: ¿para ti qué es racismo?

-Personas que no le gustan los negros (Alejandra Torres, entrevista).

Considerando las intervenciones de Manuela y Alejandra encontramos que hay muchos sentidos sobre el término *bullying*, los jóvenes, docentes y directivas han resignificado la palabra de acuerdo a su contexto, diferenciándose de los planteamientos que hace el pensador noruego de una situación de acoso entre pares. El *bullying* en este caso está fuertemente vinculado a situaciones de discriminación, así pues el ejercicio de indagar por los sentidos que hay sobre este término permite poner en diálogo otras formas de violencia y situaciones de desigualdad que se dan en el contexto escolar, esto solo es posible si se trasciende el esquema de encontrar casos de estudiantes que por correspondencia se adecuen al modelo de Olweus. En este primer análisis vemos que no hay un aumento del *bullying* en la institución educativa, lo que se evidencia es que hay formas de violencia y situaciones de desigualdad que son nombradas bajo este término.

En otras interpretaciones que los estudiantes hicieron del *bullying* éste fue entendido como:

Cuando yo llegué acá me hacían mucho *bullying* por ser chiquito, a mí me molestaban mucho. Era más que todo el respeto que te ganas, a mí me afectó mucho esa situación, pues que me molestaran, no como algunas personas que la verdad las afecta bastante e intentan la muerte, no, yo si la tomé como que me calmaba; pero llegó un momento en que me cansé y le dí puño a todos (Mario Riascos, entrevista).

El *bullying* es una agresión física, verbal y psicológica. Te agreden por tu apariencia física, a mí me pasó, un compañero se empezó a burlar de mí por mi pelo, me empezó a preguntar por qué era tan fea (María Rosa Muños, entrevista).

Matoneo es cuando una persona agrede a otra con odio o con ganas de hacerle algo. Yo cambie de colegio para dejar de ver al chico que me estaba haciendo *bullying* por ser gay, en ese momento esa personas me decía malas palabras y en todo momento que yo era gay. (Nicolás Hernández, entrevista)

El acoso escolar es cuando una persona dentro del colegio o que pertenezca al colegio agrede a otra persona por el físico y por ser buena estudiante. Lo realizan por lo general personas que agreden física y verbalmente (Liliana Rodríguez, séptimo, grupo de discusión).

Pues yo la verdad he visto que la palabra *bullying* entró a reemplazar la palabra molestar, no sé pero a veces se dice que se le está haciendo *bullying* a alguien para recochar a los profesores, yo veo que más un término que se usa por recocha pero no por nada serio (Gustavo Marín, grupo de discusión).

En las intervenciones los jóvenes no sólo explicaron qué es el *bullying*, sino que también acompañaron su reflexión de anécdotas en donde cuentan de qué forma han sido afectados por esta situación. La mayoría de intervenciones tienen un punto en común que es la discriminación por aspecto físico, el racismo y la homofobia. La discriminación por apariencia física como situación recurrente nos muestra una dimensión diferente en las relaciones entre los jóvenes y los adultos, esto es, el cuerpo como aquel lugar atravesado por discursos sociales y en el que se expresan relaciones de poder. Así pues, cuando hablamos de la materialidad del cuerpo no solo apelamos a la carne, sino también al espacio de las significaciones y a la forma con la que cada sujeto se representa ante el otro por medio de él. Aquí hay un aspecto interesante y es que el cuerpo media en la construcción de la identidad, para los jóvenes es el medio de comunicación de su subjetividad. La discriminación por apariencia física nos remite a la pregunta por los cuerpos socialmente aceptados, de quiénes son estos cuerpos y qué características tienen, es indudable que el cuerpo nos conduce al tema de la identidad, y ésta a la diferencia. En consecuencia, se hace necesario abordar el tema de la violencia en la escuela teniendo en cuenta las múltiples identidades que los chicos construyen y las relaciones de poder en la escuela; pero sobre todo en cómo es percibido en el espacio escolar aquel que es diferente.

Continuando con los sentidos que le han dado los estudiantes al *bullying*, en las situaciones planteadas por ellos se evidencia el uso de la violencia física, verbal, relacional y simbólica para burlarse del otro por ser diferente, esto se refleja en los casos de discriminación por aspecto físico del que fueron víctimas varios estudiantes, y como se comentaba en el párrafo anterior, se manifiesta en la forma en que son percibidos los cuerpos y cuáles son aquellos aceptados socialmente. Algunas veces el *bullying* es planteado como una prueba en la que se mide la capacidad de reacción del otro frente a la agresión, allí también entra en juego el reconocimiento de quienes proponen esta situación como de aquel que es víctima de ella. En estos casos, la relación de poder se apoya en la capacidad de trasgresión de la norma de algunos chicos; de igual forma, la relación de poder se alimenta de aquellas condiciones que confieren superioridad: grandeza (tamaño y edad), fuerza física, reconocimiento, capacidad de convocatoria y cantidad de personas que participan.

Sin embargo, como vemos en las intervenciones, los perfiles psicológicos promovidos por la lectura de Olweus se desdibujan, identificándose diferentes formas de reacción de

los jóvenes en cada situación, por ejemplo, el estudiante que es objeto de agresión puede reaccionar de forma violenta y convertirse en agresor y viceversa; por lo tanto no hay un condicionamiento en la actuación de los jóvenes por el rol que ocupa en la interacción con los otros. De igual forma, en las intervenciones se mencionan los diferentes términos que se utilizan para hablar de *bullying*, a saber: matoneo, acoso escolar, recocha y molestar. Por último, vemos que la palabra *bullying* también puede ser utilizada para nombrar formas de agresión que se presenta de estudiante a maestros o puede ser empleada por los chicos para alarmar a los docentes, pues los estudiantes saben la carga valorativa que tiene el *bullying* en el contexto escolar. En conclusión, el *bullying* es un término polisémico, esto quiere decir que es entendido y usado por los actores escolares de muchas formas.

De igual forma, la resignificación que los jóvenes le dieron a dicho término conserva algunos planteamientos de Olweus, esto es, la sistematicidad de las acciones, las relaciones de poder que se dan entre los actores y la agresión verbal. Los jóvenes también construyeron otros sentidos sobre el *bullying* atravesados por las lógicas de interacción entre ellos y los maestros. Asimismo es importante señalar la forma que ingresa este término a la escuela, un concepto ajeno al campo educativo pero que se ha ido incorporando para explicar una problemática, que se supone ocurre de forma reiterada en las instituciones educativas, pero que los educadores y estudiantes no identifican porque no saben a ciencia cierta que es. En este sentido, para poder entender qué es el *bullying* muchas instituciones educativas han optado por llevarles charlas a los estudiantes y maestros para explicar qué es y cómo se puede identificar, sin cuestionarse por las prácticas y discursos que se dan en el contexto escolar.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se buscó relacionar el tema de la violencia en la escuela con las discusiones sobre la juventud. En la discusión se mostró el porqué este vínculo es importante para el estudio de la problemática de la violencia en la escuela, ya que es a través del cuestionamiento a la concepción de la juventud como homogénea que es posible ver más allá de los roles estudiantiles y reconocer las particularidades de los jóvenes, esto es, la diferencia. El reconocimiento de la diferencia, a su vez, implica ser conscientes de la potencialidad del conflicto y las relaciones de poder en la escuela, las

cuales se derivan de la construcción identitaria de los jóvenes con sus pares y con los adultos. Estos aspectos son cruciales para analizar los sentidos que construyen los estudiantes sobre la violencia en la escuela y el reconocimiento de diferentes formas de violencia, las cuales están atravesadas por las desigualdades que se presentan entre los actores escolares.

Por otra parte, reconocer las distintas formas de ser joven y plantearlo como un ser en relación, hace parte de un posicionamiento que busca salirle al paso a la estigmatización, mostrar otros lugares desde los cuales se construyen los jóvenes y comenzar a pensarlos como sujetos de derecho. Como lo afirma Prieto Castillo, pensar a los jóvenes desde una perspectiva comunicativa implica reconocerlos desde la diferencia, como seres en relación y con capacidad de empoderamiento. Esta idea está presente a lo largo de esta investigación, no sólo desde su formulación conceptual, sino también metodología, pues plantear pistas para pensar la violencia en la escuela desde un enfoque en comunicación en derechos humanos, implica reconocer este principio rector que se desprende de la convención de los Derechos del Niño, y articularla con una perspectiva comunicativa que contribuya a pensar las relaciones de poder, los discursos y las prácticas de los jóvenes.

De igual forma, en este capítulo se argumentó la conexión entre el concepto de *bullying* y las representaciones sobre los jóvenes como sujetos violentos. El propósito fue evaluarlo a la luz de la propuesta de Dan Olweus para mostrar cómo a través de él se reafirma un antiguo discurso del joven como violento, así como también se potencian otras representaciones sobre éste en el que se le asume desde una concepción pasiva. De igual manera, en este capítulo se fue más allá del concepto de Olweus y se analizó las formas en que es re-significado por los jóvenes en su contexto. En este sentido, resulta fundamental, para analizar las relaciones que construyen en la escuela, hacer una lectura en la que no sólo se tomen en cuenta las investigaciones y marcos teóricos, sino que también se tenga en cuenta las voces de los actores, este análisis de ida y vuelta permite acercarnos a las problemáticas que se dan, la forma cómo son entendidas por los actores y el planteamiento de estrategias de resolución contextual.

Considerando lo anterior, resulta vital identificar y visibilizar las formas de violencia que se ocultan tras el concepto de *bullying* que todos parecieran entender de una sola forma; pero que está cargado de múltiples sentidos; asimismo dentro del análisis no se

puede desconocer la influencia del adulto y de los directivos en las relaciones que se presentan en las instituciones educativas, pues la idea no es catalogar a los jóvenes como aquellos que tienen comportamientos violentos. Por último, resulta vital que los colegios reconozcan el conflicto y la diferencia como parte de las relaciones que se dan entre los actores escolares, es desde ese reconocimiento que es posible hacer lectura que permitan comprender e intervenir las problemáticas que surgen en los contextos escolares.

CAPITULO 4



LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE DISPUTA

Introducción

La escuela es un territorio por ser un espacio físico y una construcción social de los sujetos que actúan y se apropian de ella, en este sentido, cuando hablamos de territorio no solo apelamos a una noción geográfica, sino también a las formas en que éste ha sido habitado, socializado y humanizado. Lo anterior supone que el territorio está en permanente construcción porque combina elementos simbólicos que adquieren sentido para los actores que interactúan en él, lo cual quiere decir que el espacio puede ser representado de muchas formas de acuerdo a las personas que lo habitan y los vínculos que construyen en él desde lo personal y lo colectivo. En este capítulo se mostrará la forma en que los chicos representan uno de los espacios en el que interactúan la mayor parte del tiempo, esto es, la escuela.

Las representaciones que los jóvenes tienen de la escuela muestran que tan amplio o reducido es este territorio para ellos de acuerdo a la apropiación que han hecho de él, claro está, sin contar las medidas del espacio, pues lo que está en juego aquí son los lugares que ellos transitan y consideran como parte de sus trayectorias vitales. Asimismo las representaciones que tienen los chicos de la escuela muestran las relaciones que se dan en ella y los actores que participan. La reflexión sobre el territorio también involucra el cuerpo, ya que gracias a éste el ser humano se relaciona con el mundo, con los otros y consigo mismo, constituyéndose en el primer territorio. El cuerpo en tanto símbolo y canal de comunicación nos conecta con las posiciones de sujeto que construyen los jóvenes en torno al género, la etnia, las clase social, etc.; asimismo permite ver las representaciones sociales que circulan en la escuela sobre los hombres, las mujeres, los afro, los homosexuales, los indígenas, etc; en consecuencia, la reflexión sobre el cuerpo permite profundizar en las relaciones que los chicos construyen con sus pares y con los adultos.

En esta investigación el análisis del cuerpo se va a plantear considerando las situaciones históricas y culturales que lo atraviesan, para dicha tarea van a ser relevantes las reflexiones de la investigadora española Meri Torras. Reflexionar sobre el cuerpo teniendo en cuenta estas situaciones posibilita comprender y cuestionar la naturalización de roles sociales; al igual que la asociación entre las disposiciones físicas, los comportamientos y la capacidad cognitiva de diferentes grupos humanos, argumento que ha servido para justificar la desigualdad entre afros/blancos, hombre/mujer, europeos/latinoamericanos, jóvenes/adultos, etc. Así pues, es necesario apelar a la

historicidad del cuerpo para cuestionar aquellas posiciones que lo supedita a una constitución biológica y natural, en la que se desconoce la diferencia y se trazan destinos ineludibles para los seres humanos.

De acuerdo a lo planteado, se parte de una concepción del cuerpo en la que éste se construye desde una matriz social e histórica, lo cual implica que no hay destinos definitivos ni características biológicas que definan enteramente a un sujeto. En este sentido, el cuerpo no permanece en un estado natural, despojado de sentido, está inserto en tramas de significación que contribuyen a constituirlo, convirtiéndose en materia simbólica y objeto de representación. En la escuela el discurso sobre el cuerpo ha sido central, una muestra de ello fue la regulación del cuerpo infantil planteada por la Pedagogía Moderna y el discurso médico que clasificaba y calificaba los cuerpos según sus características físicas, en la actualidad varias prácticas escolares siguen apoyándose en el discurso médico.

Incluir el territorio como parte del análisis de las interacciones que se dan entre los actores escolares, contribuye a que los estudiantes sean vistos como seres en relación, no como abstracciones. A diferencia de los enfoques deterministas que presuponen los comportamientos de los jóvenes partiendo de categorías que los clasifican como agresivos o proactivos, o como portadores de un gen de la violencia que los hace propensos a ella, en esta investigación se reconoce a los jóvenes como sujetos de derecho, lo que implica concebirllos como seres en relación cuyas vivencias situadas y diferenciadas los ubican en un determinado territorio que influye en las relaciones que construyen.

Ahora ¿por qué plantear la escuela como un territorio de disputa? la categoría de territorio permite ver las representaciones que los chicos tienen del espacio y de los otros; los procesos de clasificación y jerarquización que se dan en las relaciones que construyen los estudiantes y los adultos; asimismo el espacio muestra las tensiones y las relaciones de poder que se presentan entre los diferentes actores escolares y las dinámicas institucionales. Lo anterior, deja entrever que la escuela no es un espacio neutral ni libre de relaciones de poder, por el contrario, en él circulan diversas representaciones sociales y valores que influyen en las interacciones y trayectorias vitales de los actores escolares que lo habitan. Reconocer lo anterior permite

comprender que las relaciones de poder hacen parte de la escuela y que el conflicto es un elemento potencial en las interacciones que se dan allí. Con relación al conflicto, en esta investigación se retoma el planteamiento de Chantal Mouffe de que las sociedades deben darle cabida al conflicto ²⁶ para ser democráticas, en este caso, el interés gira en torno a la escuela, ya que es una parte fundamental de dichas sociedades.

La idea no es discutir o plantear la política democrática de Chantal Mouffe en esta investigación porque no es su objeto, lo que se quiere retomar es la idea del conflicto como parte de la sociabilidad humana, y en consecuencia, la necesidad de reconocer la diferencia para encontrar formas de tramitarlo. Pese a esto, a muchas instituciones educativas les resulta complicado reconocer y tramitar el conflicto, razón por la cual surgen diferentes problemáticas y situaciones violentas. El no reconocimiento del conflicto implica desconocer la diferencia humana y las relaciones de poder, lo que dificulta construir canales que permitan la tramitación de las problemáticas que se presentan entre los individuos. Resulta fundamental para la escuela comenzar a pensar el conflicto y la diferencia para generar climas sociales escolares democráticos.

Para nutrir la reflexión sobre la escuela como territorio se implementó la cartografía²⁷ como una estrategia de trabajo participativo, ésta permitió reconocer los espacios habitados por los jóvenes desde lo simbólico y captar de forma colectiva los sentidos que estos le dieron a las diferentes formas de violencia desde las relaciones que construyen en la escuela. La cartografía también ayudó a detectar las relaciones y las tensiones que se presentaban entre los actores de la comunidad educativa. Además de este recurso, la observación participante, acompañada de pequeñas entrevistas y registros de campo, también contribuyó a realizar la caracterización de la institución educativa, a partir de estas técnicas de investigación se identificó: las problemáticas del

26 En el libro *En torno a lo Político* (2009), Chantal Mouffe reivindica la importancia de reconocer el conflicto en la democracia, pues es a partir de este reconocimiento que es posible aceptar la diferencia y tramitar las problemáticas que surgen a raíz de la pluralidad de las sociedades democráticas. En esta investigación se utilizó la lógica agonística propuesta por Mouffe para plantear la importancia del reconocimiento del conflicto como punto de partida para pensar la violencia en la escuela, así como, de la construcción de la relación nosotros-ellos desde el agonismo, lo que implica reconocer al otro desde la diferencia y como un interlocutor válido.

27 La información que arrojó la cartografía realizada por los estudiantes fue organizada en un cuadrado en el que se detalló: lugares y actividades, actores que intervinieron en las actividades, situaciones conflictivas que influyeron en el clima social escolar, los tipos de violencia que se presentaron en el colegio y los relatos que los estudiantes escribieron en los mapas. Los cuadros se encuentran en los anexos.

colegio, los tipos de violencia y sus causas, las relaciones entre los estudiantes y los maestros, así como los espacios de mayor interacción de los estudiantes y en los que se presentan con mayor frecuencia los conflictos. Así pues, para realizar la caracterización de la institución educativa Clara Goretti se realizó junto con los estudiantes de séptimo y décimo un ejercicio cartográfico, el cual se vinculó a la información que obtuvo la investigadora en el trabajo de campo. La reflexión sobre el cuerpo se realizó a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes, los grupos de discusión y los mapas corporales elaborados por ellos.

Considerando lo anterior, el objetivo de este capítulo es: realizar una caracterización de la institución educativa Clara Goretti partiendo del trabajo de campo realizado por la investigadora y la cartografía social elaborada por los estudiantes del grado séptimo y décimo. En dicha caracterización se realizará un análisis del clima social escolar de la institución considerando los siguientes aspectos: la relación estudiante-docente; relación jóvenes y pares; relación padres de familia e institución educativa; resolución de conflictos; problemáticas que afectan la convivencia; participación estudiantil; tipos de violencia que se presentan en la institución; espacios de interacción de estudiantes; y estrategias de convivencia planteadas por los estudiantes. Aquí es importante precisar que el territorio va ser una categoría transversal en el análisis del clima social escolar y los tipos de violencia que se presentan en la Institución Clara Goretti. Para lograr el objetivo mencionado, primero se plantearán los conceptos que orientarán la reflexión de este capítulo. Luego se realizará la caracterización de la institución Clara Goretti a través del análisis del clima social escolar de ésta.

1. Clima social escolar, territorio y cuerpo:

La caracterización de una institución educativa es un diagnóstico de la realidad educativa, allí se plantean las características del colegio con el propósito de identificar las problemáticas que se presentan en él y los factores que las originan (Cfr. Adames y otros, 2007:30). Considerando que la realidad escolar es muy amplia, en esta investigación la caracterización se va a centrar en el clima social escolar, ya que el objetivo principal es indagar por los sentidos que los jóvenes le dan a la violencia en la escuela. El clima social escolar es la percepción que tienen los actores escolares del ambiente en el que realizan sus actividades cotidianas. De acuerdo con Pablo Di Leo es

una categoría que:

(...) busca analizar las articulaciones entre: a) la percepción que tienen los sujetos (docentes, directivos, preceptores, alumnos, padres) acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y b) el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan (a nivel del aula o de toda la institución educativa) (2011: 238).

Para analizar el clima social escolar del colegio Clara Goretti se tuvo en cuenta los siguientes aspectos: las relaciones entre los estudiantes y los adultos; la tramitación de los conflictos por parte de docentes y jóvenes; la participación de los chicos en el colegio; los tipos de violencia, causas y lugares donde se presentan; el reconocimiento de la diferencia y situaciones de desigualdad; y las estrategias que plantean los estudiantes para mejorar la convivencia.

La caracterización no sólo debe partir del proceso de indagación que realiza la investigadora durante el trabajo de campo, también debe ir acompañada de las percepciones y la forma en que los integrantes de la comunidad escolar representan el territorio, en este caso, los jóvenes. La cartografía,²⁸ en tanto instrumento de participación y discusión colectiva, permitió que los chicos elaboraran de manera conjunta una radiografía de la institución educativa a la que pertenecían, en ella señalaron espacios de interacción, de conflicto, de presencias y de ausencias, de re-apropiación, de participación, marcaron aquellos lugares significativos para ellos y en algunas partes del mapa quedaron registradas anécdotas y frases relacionadas con la convivencia. La forma en que los jóvenes representaron este espacio se transformó en un insumo importante a la hora de reconstruir las dinámicas que se dieron allí.

A la par de la noción del clima social escolar, en este análisis se plantea la escuela como un territorio de disputa, esto es, un espacio construido por los actores escolares que la habitan, cuyas representaciones sobre ella están influenciadas por sus vivencias, los afectos y las identificaciones (etnia, clase social, género, etc.) que tejen en la escuela. Desde esta visión, el territorio ya no va ser visto solo desde una dimensión

28 La construcción de los mapas estuvo mediada por la representación que los jóvenes tienen del espacio, en este sentido, para ellos el colegio son los espacios en donde conviven con los adultos y con sus pares. La elaboración de los mapas estuvo acompañada del diseño de los pictogramas, dibujos que mostraban las situaciones de la cotidianidad escolar que afectan la convivencia; asimismo la cartografía incluyó pequeños relatos escritos por los jóvenes en donde profundizaban en las situaciones planteadas en los pictogramas.

geográfica, pues:

(E)l espacio de los geógrafos ya no es una extensión natural o un soporte de la vida social... Se compone de lugares y territorios a los que los hombres otorgan su afectividad... El espacio está compuesto por lugares y territorios con sentimientos: el lamento, la nostalgia y el horror, a veces, disputan con la alegría de vivir, la felicidad y la armonía (Claval, 2002, pág. 34).

El análisis del territorio también muestra las tensiones y las relaciones de poder que se dan en un espacio. El uso de ciertos lugares por parte de los jóvenes y los adultos en la escuela revela las jerarquías de la organización institucional; la asignación de ciertos espacios de acuerdo al sexo; la reapropiación de los lugares por parte de los jóvenes y la creación de territorios íntimos en los que se construyen vínculos con el otro; el patio como el lugar de exposición y ocultamiento, el espacio de las conquistas y las peleas; la salida de la escuela como la frontera, el límite entre lo institucional y no institucional (“Yo me acuerdo un día entrando al colegio, yo venía con un bollo²⁹, y la coordinadora me dijo que no podía entrar al colegio hasta que me peinara” María Rosa Muños, entrevista). Considerando lo anterior, es importante mencionar la reflexión que hace Torres y otros autores sobre el territorio:

(E)s una construcción social que expresa las tensiones presentes en una sociedad y los diversos intereses en pugna... es un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto -hombre o mujer- individual o colectivo. (Torres, y otros, 2013).

La apropiación del espacio no puede ser entendida por fuera de las identidades que se construyen en él y de las subjetividades que lo habitan. Es un proceso de doble vía en donde el territorio tiene efectos en las prácticas educativas y en los jóvenes; así como las identificaciones que construyen estos influye en la forma en que se relacionan con el territorio:

A veces quiero estar sola, el colegio no es muy grande, pero hay lugares en donde uno se puede esconder, entonces yo voy allí, escucho música y es muy relajante, no me molesta nadie (Manuela Garcés, entrevista).

La evasión se da en la clase de filosofía porque es muy aburridora, la verdad. Cuando capamos clase nos hacemos en la torre, en el segundo piso, o a veces vamos al baño y nos ponemos a conversar (Valeria Jiménez, grupo de discusión, grado décimo).

29 En la ciudad de Cali y en otros lugares de Colombia, se le llama bollo a una forma de peinarse y recogerse el cabello hacia arriba.

Algunos estudiantes utilizan el baño para cortarse, desde el punto de vista de mucha gente, eso es desahogarse. Los estudiantes se cortan porque es una moda, porque tienen problemas en su casa o por experimentar (Víctor Ortiz, grupo de discusión, grado séptimo).

En mi salón hay una chica lesbiana con la que hablamos del tema de la visibilización en la calle y en el colegio. Verdaderamente la mitad del salón no sabe, nadie sabe, solo sé yo y nadie más. Ella tiene mucho miedo a no ser aceptada (Nicolás Hernández, entrevista)

En las narraciones de los jóvenes se evidencia la apropiación que hacen de diferentes espacios en la escuela, en unos casos se acude a lugares íntimos para estar solos; en otros se utilizan espacios de menor visibilidad para estar y compartir con los otros; también están aquellos chicos que por su identidad no se muestran en ningún espacio tal y como son por miedo al rechazo; de igual forma, están aquellos lugares que por su naturaleza privada y libre de supervisión adulta se convierten en espacios de desahogo, trasgresión de normas, agresión y autoagresión. Como vemos, las apropiaciones del territorio por parte de los jóvenes son diversas, están atravesadas por la visibilidad y la invisibilidad, también muestran las tensiones que se dan entre los estudiantes y los docentes:

Al baño de la niñas entraba un gay, yo trataba de llevarme bien con él; pero ¡es que es tan prepotente!, y es como que yo soy la mujer más linda del colegio, ¡te hace como empezar a dar rabia!. Él tiene actitudes, se cuida la cara, listo; pero él quiere menospreciar a las otras mujeres. Él le dice: a uno ¡ay usted tan fea!, ¡vea arréglese ese pelo!, entonces hay veces que las mismas mujeres le responden: ve vos ni siquiera sos una mujer, y yo sé que eso le duele porque yo he visto que la cara le cambia, yo digo que si él respetara las cosas serían distintas (Manuela Garcés, entrevista).

Las relaciones que construyen los actores escolares en ciertos espacios evidencian relaciones de poder y los conflictos que se generan entre el modelo estudiantil propuesto por escuela y las identidades de los jóvenes. En este sentido, se presentan tensiones entre las lógicas disciplinarias y normativas promovidas por el colegio y los discursos que circulan en torno a ser hombre/mujer, homosexual/heterosexual, afro/mestizo, adulto/joven, exitoso/fracasado, bonito/ feo, buen estudiante/mal estudiante, etc.

Aquí es importante mencionar que en la mediación entre el territorio y el sujeto, el cuerpo en tanto primer territorio, es aquel con el que los individuos configuran su identidad y se relacionan con los otros. Abraham Moles plantea que los territorios resultan de las experiencias de las personas y de los contextos sociales e históricos que

contribuyen a dar sentido a los espacios. En la apropiación que los sujetos hacen del espacio, Moles plantea al cuerpo como aquel que posibilita la mediación inicial con el mundo y con los otros. Desde otra línea de análisis, Meri Torras va a definir el cuerpo como un texto que requiere ser interpretado y leído, para lo cual se necesita de un código social:

El cuerpo se lee, sin duda: es un texto. Requiere por tanto de un lenguaje, un código compartido por las entidades participantes de la comunicación para así poder interpretar y ser interpretado. Cualquier código comunicativo intersubjetivo trasciende necesariamente a los sujetos participantes y su estricta capacidad de acción; de lo contrario no sería efectivo, no podría cumplir su cometido. No obstante el cuerpo, en la red de códigos que le permite significar, representar, ser, no funciona como un lienzo inmaculado donde podamos escribirnos como nos plazca. Algo dice en el mismo proceso de ser reconocido como cuerpo (2007:20).

La influencia de los discursos sociales en la constitución del cuerpo y su normalización son planteados por Judith Butler, la reflexión sobre el género en esta filosofía inició con su teoría de la performatividad del género planteada por primera vez en su libro *El género en disputa* (1990), posteriormente los planteamientos propuestos allí fueron revisados en el libro *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (2002), en donde Butler responde a sus críticos y retoma la discusión sobre el género como acto performativo. Para esta investigadora la identidad de género se manifiesta en su realización, por lo tanto no es una cualidad, sino una acción, esto quiere decir, que el género es producto de unas prácticas (gestos, actos corporales, etc) que son reiterativas y citacionales (cita obligada de una norma) en las que el sujeto deviene femenino o masculino de acuerdo con la repetición de dichas convenciones, así pues para Butler la identidad de género no es el resultado de la creación deliberada de un sujeto, por el contrario es producto de la reiteración forzada de normas sociales. Por ejemplo, identificamos un comportamiento como femenino porque muestra una correspondencia con aquella práctica que con el tiempo han llegado a ser referentes de feminidad, esto es, no sentarse con las piernas abiertas, llevar el cabello largo, usar aretes, mover las caderas al caminar, etc. En consecuencia, el género es producido de forma performativa, es decir, es el efecto de actos sociales y normas que al repetirse terminan naturalizándose y mostrándose como parte esencial de cada sujeto.

Sin embargo, que el género sea producto de la reiteración forzada de normas, no quiere decir que los sujetos estén condenados o determinados a seguir la heteronormatividad,

por el contrario la repetición de la norma genera el espacio para que ésta pueda ser repetida de otra manera, subvertidas o resignificadas, lo cual puede llevar a la reconfiguración de las mismas. La repetición de la norma no condiciona definitivamente el destino y la voluntad de los sujetos. Para Butler los sujetos se constituyen a través de prácticas de sujeción, en donde el género resulta ser un mecanismo de restricción en donde operan relaciones de poder en las que está sujeto y a las que intenta resistirse, no obstante, el género también es el espacio de actividad productiva en donde dichas normas puedan ser repetidas de otra forma.

Aquí es importante tener en cuenta que la citacionalidad tiene que ver con el lenguaje, pues Butler no puede concebir los cuerpos como previos a un marco social en donde los discursos contribuyen a la repetición de un conjunto de normas, lo anterior no implica negar la materialidad del cuerpo, para ella la materialidad tiene que ver con la pregunta de cómo ciertas ideas sobre el cuerpo cobran vida, un ejemplo de ello es la noción binaria del cuerpo y la forma en que ésta lo define como tal. A partir de dicha pregunta, Butler va a cuestionar aquellas posiciones feministas en la que se preserva la tradicional distinción sexo –género en la que la diferenciación sexual se plantea como un *apriori* en la categorías de corporalidad que plantean, para ella el sexo no es un hecho biológico ni natural, el cuerpo sexuado es el producto de la heteronormatividad que lo regula:

(1) la reconsideración de la materialidad de los cuerpos como el efecto de una dinámica de poder, de modo tal que la materialidad de los cuerpos sea indisociable de las normas reguladoras que gobiernan su materialización y la significación de aquellos efectos materiales; (2) la comprensión de la performatividad, no como al acto mediante el cual el sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone (Butler, 1993: 19)

Torras retoma de Judith Butler la idea de que el cuerpo no puede ser pensado como una materialidad previa a la cultura, no está más allá o más acá del discurso, “el cuerpo tiene una existencia performativa dentro de los actos culturales que lo hace visible” (Torras, 2007: 20). Para Torras, los individuos más que tener un cuerpo se convierten en un cuerpo a través de un proceso negociado en el que devienen sujeto, y a la vez, los cuerpos se encuentran dentro de unos códigos sociales que los hacen reconocibles y que sujetan a los individuos a unas determinaciones, formas de ser y estar (Cfr. Torras, 2007: 20). Lo anterior supone que para ser reconocido como un cuerpo humano no sólo basta

ser un organismo, los códigos y los actos sociales moldean y jerarquizan los cuerpos; en consecuencia, “los cuerpos se constituyen como una suerte de metáforas de la sociedad a la que pertenecen” (Torras, 2007:21).

Existe un reconocimiento ligado a una modelación y disciplinamiento sobre los cuerpos y sus actuaciones sociales, que los esculpe y los jerarquiza en función de un cuerpo ideal para cada identidad establecida: hombre, mujer, rico, pobre, blanco, negro. (Torras, 2007:21)

De acuerdo con lo expuesto, en esta investigación el cuerpo va a ser visto como: el primer territorio en el que se construye la relación con uno mismo y con los otros, según Moles; de igual forma, se va a retomar el planteamiento de Torras sobre el cuerpo como un texto a interpretar, el cual está mediado por actos sociales y culturales que lo jerarquiza y moldea, en un proceso social en el que cuerpo y sujeto se constituyen al tiempo. Allí es fundamental el rol que juegan las instituciones en la promoción de un cuerpo ideal y legítimo; en contraposición a otros cuerpos que rompen y cuestionan dicho esquema. Bajo esta visión, el cuerpo deja de ser visto solo como un organismo y se le da importancia a los discursos que lo atraviesa y constituye:

Nuestros cuerpos, en consecuencia, devienen visibles y actantes bajo el control y la vigilancia de las instituciones que, desde flancos diversos y cruzados, mantienen normalizados a los sujetos-cuerpos. Este control tiene lugar en el mismo proceso de ser cuerpo o sujeto, por lo que no es discernible ni extrapolable de nuestra propia subjetividad-materialidad (Torras, 2007:21)

La escuela en tanto institución de formación ha sido heredera de diferentes discursos sobre el cuerpo, así pues en el siglo XVIII y XIX fue central el discurso pedagógico moderno de pensadores como Pestalozzi, Comenius y Rousseau que plantearon la necesidad de regular los cuerpos infantiles, razón por la cual sus propuestas se concentraron en la administración de éstos. Para lograrlo propusieron formas de regulación de los movimientos y desplazamientos de los niños, siendo unos autorizados y otros rechazados con el propósito de promover ciertos valores y normas de higiene, para ello se crearon espacios, prácticas, ritmos, técnicas disciplinarias y normas de comportamiento.

También fue significativa la influencia del discurso médico en la escuela, el cual entró a definir las regularidades sociales y normalidades corporales. En Colombia, dicho discurso estuvo vinculado a la idea del progreso y a la producción de sujetos que se

ajustaran a los ideales de la nación moderna. A mitad del siglo XX la biopolítica, esto es, las estrategias y dispositivos utilizados para regular el cuerpo, se implementó en la escuela bajo la figura del médico escolar. La institucionalización de esta figura trajo cambios en las prácticas escolares, la higiene de los cuerpos se transformó en una necesidad, pues con ella se buscaba alejar la enfermedad de la escuela, ésta no solo va a ser entendida como malestar físico, también la van a relacionar con dificultades cognitivas, inestabilidad y delincuencia (Cfr. Herrera, 2012: 20-22). Lo anterior, se refleja en el Tratado de Higiene Escolar, Guía teórica práctica de Pedro Alcántara, creado en 1883:

Se define generalmente la *Higiene* diciendo que es el arte de conservar la salud, a lo que algunos añaden, y de perfeccionarla. Revela esto ya bien claramente toda la importancia que tiene esa rama de las ciencias *somatológicas*, cuyo conocimiento a todos nos interesa tan de cerca, por el capital interés que entrañan sus múltiples aplicaciones a la vida fisiológica y aún, en un sentido más elevado, a la del espíritu.

Pero concretándonos a la primera, no cabe desconocer que el interés a que nos referimos es de un orden superior, toda vez que, según la definición que acaba de darse, el objeto de la Higiene es determinar las condiciones generales de la salud y los medios adecuados para conservarla, poniendo el organismo en las mejores condiciones posibles para el desempeño de sus funciones *individuales y sociales*.

Resulta de esto último que, por sus fines, se refiere la Higiene, así a la economía individual como a la social. Si primera y directamente mira a la del individuo, tiende también, mediante ella, a la conservación de la sociedad, en cuanto que ésta se compone de individuos; debiendo tenerse en cuenta que, para atender cumplidamente al primer fin, necesita preocuparse del segundo, toda vez que, sin la observancia de ciertos preceptos higiénicos de carácter sociológico, la salud individual se halla en constante peligro (2003:4)

Para que la población goce de buena salud se requiere transformar las condiciones de salubridad, así que los cuerpos deben ser controlados y regulados. Lo anterior, trajo como consecuencia la clasificación y separación de los niños y jóvenes, el discurso médico comenzó a hablar de normales y anormales generándose así separaciones de los estudiantes considerados diferentes, muchos de ellos fueron remitidos a correccionales y casas de reposo. El discurso médico ingresó a través de procesos que buscaban promover la vida por medio de la salud, la higiene, el control de la natalidad, la raza y la longevidad. Desde este planteamiento se buscaba clasificar y jerarquizar los cuerpos relacionando acontecimientos sanitarios con comportamientos morales, por ejemplo, las enfermedades mentales y el alcoholismo fueron asociadas a los sectores sociales con pocos recursos al igual que los problemas de higiene. En la escuela el discurso médico se encargó de medir los cuerpos y determinar qué tan aptos eran para ciertas funciones,

valorándose las capacidades intelectuales de las personas según el volumen del cerebro. También por medio de las mediciones del cerebro se determinaba la pertenencia de raza.

Según lo expuesto, la idea central implícita en el discurso médico: parte de la biología para explicar los comportamientos y definir roles sociales; lo que trae como consecuencia que las diferencias sociales y culturales están supeditadas a lo biológico. Esto ha resultado peligroso porque se han naturalizado las desigualdades sociales desde una justificación científica. Lo anterior ha traído como consecuencia la fijación del destino del ser humano por su biología, bien sea en términos étnicos, clase social e identidad de género. Aquí el rol de la escuela era el de formar a los sujetos de acuerdo con los parámetros mencionados, se promueve educar personas con mente y cuerpo sano, libre de vicios y anormalidades. En la actualidad todavía quedan rastros del discurso médico en las prácticas escolares, la clasificación y la valoración de las capacidades de los hombres y de las mujeres, afro e indígenas a partir de su actividad cerebral. Actualmente, en algunos colegios se le pide una valoración psiquiátrica y médica a estudiantes que tienen comportamientos agresivos con sus compañeros y hacia ellos mismos, de acuerdo con las valoraciones realizadas en dichas instituciones médicas, muchos son diagnosticados con TDAH (Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención) y medicados con droga psiquiátrica. En este último caso se acude al funcionamiento del cerebro del estudiante para determinar la forma en que se relaciona con los otros.

De igual forma, en la escuela se reproduce la matriz de la heteronorma en la que se reconoce como cuerpos legítimos el del hombre y el de la mujer, claro está, ambos ejerciendo su rol social de acuerdo con su sexo. Sumado a lo anterior, en algunas escuelas se implementa el discurso biológico para describir los roles de las mujeres y de los hombres de acuerdo a sus capacidades físicas. Para Bourdieu el que esta matriz simbólica se reproduzca en las instituciones de enseñanza y que la acción pedagógica repita e inculque significados que contribuyan a la exclusión y la dominación de las personas y que éstas acepten como natural dicha visión del mundo es considerado por él como violencia simbólica. La acción pedagógica se percibe entonces como una forma sutil de violencia simbólica que busca crear un hábito con el que se incorpora calificaciones naturalizadas que son utilizadas para analizar la realidad. En cierta

medida, Juan Camilo Castelblanco comparte la postura de Bourdieu al explicar cuando hay violencia de género en el colegio Clara Goretti:

Se da violencia de género en el colegio al estereotipar, al presuponer que todos los estudiantes son heterosexuales, y olvidar que hay temas tan importantes como la búsqueda de la identidad en esta etapa, cuando se pretende que todo el mundo sea “normal”(entrevista).

Pasando a otro punto, y basándonos en lo expuesto desde la noción de territorio y cuerpo, se va a profundizar en el planteamiento de la escuela como un territorio de disputa, esto no quiere decir que ésta vaya a ser entendida como un espacio violento; por el contrario, las tensiones que muestra el territorio entre las identidades que construyen los actores escolares pone de presente las relaciones de poder, las diferencias y los conflictos que se dan en los colegios. Un ejemplo de ello, son las tensiones que se presentan entre el modelo estudiantil, que parte de un sistema de valores que moldea los cuerpos indicando cuáles son legítimos y cuáles no, y los jóvenes que cuestionan dicho mandato desde sus identidades y la expresión de éstas a través de sus cuerpos, transformándose el cuerpo en un canal de comunicación, como lo expresa Manuela Garcés, una de las estudiantes de décimo entrevistada: “los rebeldes en el colegio son aquellos que hacen con su cuerpo lo que quieren”. Las tensiones también se presentan por los roles de género que se establecen en la escuela; las situaciones de discriminación e intolerancia entre estudiantes y docentes; las lógicas administrativas que en muchas ocasiones están por encima de los procesos pedagógicos; las relaciones de poder que se dan entre los chicos en las que el deseo de reconocimiento se da a partir de la negación del otro; etc.

En este punto, es importante volver sobre la lógica agonística propuesta por Chantal Mouffe, en la que se reconoce el conflicto y se propone la construcción de la relación nosotros-ellos respetando al interlocutor, en este sentido, el disenso puede conducir a situaciones violentas cuando no se plantean canales que permita la participación de las voces en desacuerdo (Cfr., 2011: 27-28). En la escuela, resulta fundamental no solo reconocer el conflicto, sino también plantear y materializar aquellos canales que posibiliten la expresión de las voces encontradas.

2. Analizando el territorio: caracterización de la institución educativa Clara Goretti.

El colegio no solo es el edificio donde interactúa la comunidad escolar, también es un objeto simbólico. Muchas representaciones circulan sobre él: es el lugar donde se enseña y se aprende; el espacio en el que los maestros educan y cuidan a los niños; el lugar que se debe transitar para tener futuro. Frente a la pregunta ¿para qué sirve la escuela? la mayoría de los estudiantes manifestaron: “es el lugar de formación para la vida”; “el lugar por el que hay que pasar para construir el futuro”, “el lugar que prepara para la vida, el trabajo y la universidad”, “el colegio sirve para formar el carácter”; “el lugar en donde se crean vínculos”. En las representaciones que tienen los estudiantes sobre la escuela establecen una relación entre el lugar, la función que éste desempeña en la sociedad y los sujetos que la habitan. La escuela implica para los estudiantes la posibilidad de mejorar sus condiciones económicas, tener un reconocimiento social en el futuro y la socialización con los pares.

La forma en que fue diseñado un espacio influye en la percepción y valoración de éste, así como también, determina la interacción que sostienen los sujetos en él. La arquitectura escolar no es un elemento neutral y circunstancial en las instituciones educativas, por el contrario es utilizada para direccionar y afianzar los procesos pedagógicos, normas y conductas. La forma en que son construidas las aulas, los baños, los patios y los corredores orientan la ubicación de los actores escolares (maestros, docentes y directivos) y su rol en la institución, además de mostrar el modelo pedagógico que se pretende desarrollar a través del PEI (Proyecto Educativo Institucional). A pesar de que estos lugares fueron construidos con una lógica institucional, no se puede dejar de lado la apropiación y los significados que los sujetos le asignan a éstos, precisamente esa es la labor de realizar un proceso de observación y cartográfico con los jóvenes, conocer las representaciones que circulan sobre el territorio.

El colegio Clara Gorretti es una institución pública localizada en el centro de Cali, en uno de los barrios tradicionales de la ciudad llamado el Templete. Al frente están ubicadas las Canchas Panamericanas. El colegio tiene 70 años de haber sido fundado, desde ese momento se mantiene en las mismas instalaciones, su infraestructura no es

nueva; sin embargo, a lo largo del tiempo se le han realizado varias modificaciones. El trabajo de campo se realizó en el año 2015, en ese momento en la institución educativa estaban inscritos 2500 estudiantes en ambas jornadas. El colegio tiene varias sedes, en la principal reciben clase los estudiantes de bachillerato³⁰, en las otras están los estudiantes de primaria, esto es, los niños. Los estudiantes que asisten a la sede principal pertenecen a diferentes zonas de Cali, a ella concurren niños y jóvenes entre estrato 1 y 6. En el año 2015, la mayoría de los estudiantes matriculados pertenecían a los estratos 3, 4 y 5, en un porcentaje menor se encontraban los de estrato 1, 2 y 6. La admisión de un chico a la institución educativa está influenciada por la recomendación que algún directivo o profesor haga de él.

La estructura arquitectónica de la institución educativa Clara Goretti, que se mantiene para la mayoría de los colegios públicos de la ciudad hace varios años, se caracteriza por tener salones cerrados, pocas zonas recreativas y espacios verdes, aspectos que la ubican dentro de un modelo tradicional de enseñanza, contrario a la Escuela Activa³¹. Los lugares que son utilizados por los estudiantes para el juego y otro tipo de actividades son el patio y el coliseo, ambos son espacios regulados en horas de clase y en el descanso. El patio está rodeado por los salones de clase y otros espacios como: la cafetería, el coliseo, el vivero, los baños, la torre de informática, la puerta de ingreso y salida de los estudiantes.

La zona del patio concentra gran parte de las actividades de los estudiantes, docentes y directivos, al estar acompañada de diferentes espacios que hacen parte del colegio, esto es, aulas, cafetería, baños, puerta de ingreso, etc. No obstante, es un lugar pequeño que ofrece pocas posibilidades de interacción lúdica teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes; pese a ello, los jóvenes se han reapropiado de otros espacios para reunirse con su grupo, escuchar música, chatear, tocar guitarra, montar patineta y conversar. La reapropiación del espacio no sólo implica trascender el sentido institucional de un lugar,

30 En Colombia la educación formal está dividida en cinco niveles: inicial, preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Los jóvenes de la sede con la que se hizo el trabajo de campo se encontraban en básica secundaria (estudiantes de séptimo) y media (estudiantes de décimo), a estos dos niveles también se les denomina bachillerato.

31 Se le denominó Escuela Activa a aquellos modelos pedagógicos que surgieron en contraposición de una propuesta de educación tradicional donde el estudiante se planteaba como recipiente vacío, un ser pasivo, no participativo, al que se le transmitía conocimientos que debía asimilar a través de la memoria. Como respuesta a esta propuesta, la escuela activa plantea una educación práctica, vital y participativa, en donde el estudiante es protagonista de su proceso educativo y el maestro un orientador del mismo.

también tiene que ver con las marcas que se dejan en él, esto es: los mensajes de amor, las chapas, y los dibujos en las paredes, las prácticas, y todas aquellas expresiones que hacen parte de las manifestaciones de los jóvenes.

Entre las formas de expresión cabe resaltar el mural como un elemento comunicativo y de reflexión utilizado por los estudiantes, es a través de la pintura y la escritura que ellos se han acercado a temáticas comunes, un ejemplo de ello, es uno de los murales realizado por un grupo de chicos egresados de la institución, quienes rindieron homenaje a la Cali de los años 70, la cual se caracterizó por el surgimiento de varios artistas que hicieron aportes al cine, la literatura, la pintura y la fotografía en Colombia. De acuerdo a lo expresado por los estudiantes, el mural lleva allí cinco años y fue realizado por un grupo de jóvenes que quisieron dejar una marca del legado del grupo de Cali en el colegio, pues consideraban que las nuevas generaciones no tenían conocimiento de lo que había ocurrido en esos años en la ciudad. Cerca al Coliseo se encontraban dos murales más, también realizados por los estudiantes: uno era un dibujo de un joven volando que estaba acompañado de la frase “libera tu mente de lo que no puedes, si puedes, lo harás”; el otro mural era un jardín colorido pintado en la pared, el título: “queremos flores que llenen el mundo de colores”.

El segundo piso mantiene la estructura del primero en cuanto a la distribución lineal de los salones y los corredores largos. Las aulas son amplias, cada una cuenta con un video beam, portátiles, un tablero acrílico, espacios para poner carteleros y los ventiladores. Por cada salón hay en promedio entre 45 y 50 pupitres unipersonales, y al frente está la mesa del profesor con una silla. El acceso a internet en toda la institución y los equipos, marca la diferencia con respecto a la mayoría de las instituciones públicas de la ciudad, ya que son muy pocas las que tienen estos recursos.

Por otra parte, la organización de los espacios en la institución educativa Clara Goretti tiene que ver con los roles que desempeñan los actores escolares. Esto se evidencia en la asignación de determinados espacios para los docentes y para los estudiantes, así como, en la diferenciación en los lugares compartidos. Hablamos entonces que tanto los cuerpos como los espacios están mediados por lógicas normativas y de disciplinamiento, se identifica la necesidad de la escuela de separar y asignar un lugar a cada persona según unas pautas, en este sentido, se asume que los sujetos deben ocupar

un lugar en diferentes momentos de la vida. Por ejemplo, la sala de los docentes está diseñada para la permanencia e interacción entre estos, restringiéndose el ingreso de los estudiantes; la cafetería es un lugar compartido pero con divisiones, los estudiantes hacen fila por un lado y los docentes son atendidos por el otro; hay baños para docentes y para estudiantes; la salida de los estudiantes y los maestros es diferente; el lugar del docente en el aula está al frente, junto a su mesa, y el de los estudiantes en los pupitres alineados en filas. Estas divisiones también delimitan el grado de interacción entre estudiantes y docentes de acuerdo a la organización institucional y las relaciones de poder.

2.1 Clima social escolar de la institución Clara Goretti

En las discusiones académicas sobre la violencia en la escuela el clima social escolar se convirtió en un punto de referencia, diversos estudios (Kornblit y Mendes Diz, *El clima social en la escuela media. Un estudio de casos* (1988); Abramovay, *Cotidiano das escolas: entre violencias, Rio de Janeiro, Unesco-Observatorio da Violencias nas Escolas* (2006); Duschitzky, S y Corea, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (2002); Di León, *Escuela y violencias: desplegando una relación problemática* (2011) han planteado la pregunta por el papel que cumplen los climas escolares en los comportamientos de sus actores, es decir, su influencia en la aparición de situaciones y comportamientos violentos. Asimismo otro interrogante que surgió en estas indagaciones fue si los climas escolares favorables contribuían en la disminución de situaciones violentas en la escuela, además de si existe un clima social escolar preponderante en cada institución educativa o varios dependiendo de las interacciones que se dan entre los estudiantes y los docentes en diferentes espacios (Cfr. Míguez, 2010:75-76).

Considerando que en esta investigación la violencia es abordada desde una perspectiva relacional y pluricausal, no se plantea una relación directa entre el clima social escolar y la aparición de comportamientos violentos, ya que los actores escolares no solo interactúan en el colegio, sino también socializan en otros espacios que contribuyen a la conformación de su subjetividad, en consecuencia no se podría establecer una relación necesaria entre clima social desfavorable y la aparición de comportamientos violentos

en la escuela. De acuerdo con esto ¿qué nos permite una reflexión del clima social escolar de una institución educativa? Pues bien, lo que se busca es analizar qué aspectos de la interacción de los actores escolares impide la tramitación de los conflictos y cómo estos aspectos contribuyen a que las problemáticas de la institución educativa se agudicen. Considerando que el clima social escolar se construye a partir de las percepciones que los actores educativos tienen de las relaciones que establecen la escuela, en este apartado se va a reflexionar sobre diferentes aspectos del contexto escolar desde la visión de los jóvenes.

2.1.1 Relación estudiantes y docentes

En la interacción que se da entre los estudiantes y los docentes hay pocos momentos de encuentro por fuera del aula. El anterior punto remite a la pregunta por el tipo de relaciones que construyen estos actores escolares, teniendo en cuenta la división de los espacios y que el punto de mayor interacción es el aula. Según el proceso de observación realizado en ambas jornadas, la relación que se construye en el aula está atravesada por los procesos académicos y disciplinarios planteados por los maestros y directivos a los estudiantes, este aspecto influye en la forma como el profesor construye la relación con los jóvenes. De acuerdo con Juan Camilo (grado décimo), cada docente tiene un estilo de enseñanza:

Hay muchas personalidades entre los profesores. Tenemos el profesor que le dice al estudiante usted me hace dos hojas le coloco uno³², usted me escribe cuatro hojas le pongo un tres, pero si usted me hace más de cinco hojas le voy a colocar un cinco porque eso me demuestra que usted está yendo más allá. También está el tipo de estudiante que piensa que porque hace sus tareas y cumple con sus responsabilidades está trascendiendo en su educación. En un lado más optimista, tenemos a maestros que tienen vocación, que son los que dan clases no tan teóricas y que brindan momentos de concientización de aspectos sociales y políticos, que no solo se deben ver en el área de sociales. Profe, usted ¿qué opina del proceso de paz?, le pregunta uno al profesor de física, y él responde: hable eso con su profesora de sociales. A eso tiende la educación acá, no sólo en este colegio, sino en este país, no todo se tiene que delimitar a un área, no existe esa vinculación entre las necesidades de los estudiantes y las necesidades de los jóvenes.

De acuerdo con Juan Camilo, el estilo de enseñanza de cada maestro determina la forma de interacción en el aula y la propuesta educativa de cada uno. También habla de un tipo de maestros con vocación, que según él, no dan clases tan teóricas y generan conciencia

32 La evaluación que se realiza en los colegios de la ciudad de Cali es numérica y va de 0-5.

social. De igual forma, la mayoría de los estudiantes coinciden en que casi todos los docentes de la institución utilizan un método de clase magistral, esto es, se dicta clase, se copia en el cuaderno y en algunos momentos se utiliza un libro guía. Hay algunos docentes que hacen uso de diapositivas o medios técnicos para presentar sus clases, no obstante, los estudiantes encuentran este método rutinario, vacío de sentido y poco convocante. Precisamente los jóvenes aducen que uno de los principales motivos para evadir o escapar de clase es que no les gusta la metodología de trabajo del profesor o que tienen problemas con él; sin embargo, estas no son las únicas causas de la evasión, también se da por los problemas de integración que un chico tenga con un grupo o el consumo de sustancias psicoactivas.

En horas de la tarde se escucha en el alta voz a la coordinadora anunciando los nombres de las estudiantes que están evadidas de clase. En las gradas del segundo piso hay un grupo de chicas sentadas que al escuchar el mensaje se miran entre sí, se ponen de pie y suben al segundo piso. Minutos después una estudiante se acerca al grupo y les dice que la coordinadora les manda a decir que vayan a la clase de educación física, con tono enfadado las chicas exclaman y le dicen a la otra estudiante: ¡ya vamos!. Posterior a este segundo llamado, el grupo de chicas espera un rato y se meten al baño a conversar. (Notas proceso de observación, jornada de la tarde).

Pues la verdad los estudiantes evaden mucho clase o sino ¿por qué mantienen llamando a los estudiantes por el micrófono todos los días? (conversación de pasillo con estudiante, grado octavo, jornada de la tarde)

Por otra parte, en su intervención Juan Camino cuestiona la separación de las áreas del conocimiento y la división entre las necesidades de los estudiantes y las de los jóvenes. Este último aspecto es importante, pues el énfasis en los procesos disciplinarios junto con el desconocimiento de las necesidades y emociones del estudiante es una de las dificultades que tiene la institución en la convivencia escolar. El énfasis de la relación maestro-estudiante está en la parte académica, en pocas palabras, para la mayoría de los docentes del colegio el interés está en formar chicos que calculen y lean muy bien, más no en intervenir en situaciones personales y de índole emocional. Esta división que plantea el docente a la hora de ejercer su labor en la que apela al intelecto para no comprometerse con las problemáticas del joven, muestra una concepción del estudiante como un ser escindido, por un lado está su razón, y por el otro su emoción, ambas no se encuentran en el proceso pedagógico, según las prácticas de algunos docentes.

Los sentimientos, problemas y necesidades que pueden manifestar los estudiantes o las

problemáticas de las comunidades e donde crecen no tienen espacio y no son objeto de discusión en el colegio Clara Goretti. Dichas problemáticas tienen cabida en el ámbito escolar cuando afectan la convivencia, así que son discutidas en las reuniones de padres de familia, en la intervención que hace la maestra de apoyo (psicóloga) con algunos estudiantes que han pasado por un proceso disciplinario. En todas estas circunstancias, la coordinación se convierte en un despacho en donde se realizan procesos disciplinarios con los estudiantes, se llama al padre de familia y se sanciona al chico. Aquí es importante anotar que frente a las situaciones de violencia en la escuela existe la ley 1620, como se mencionó en el capítulo 2, que regula las intervenciones que las instituciones deben realizar dependiendo de la gravedad de cada situación. De acuerdo con esta ley se deben realizar diferentes actividades de tipo preventivo, así como acompañar los procesos disciplinarios con una intervención pedagógica y de mediación, aspecto que no se evidencia en los procesos realizados por los directivos y los maestros.

Continuando con la reflexión sobre la vinculación de la emocionalidad al proceso pedagógico, en uno de los talleres realizados con los estudiantes del grado undécimo se evidenció que los sentimientos, los sueños y las problemáticas que viven los jóvenes en sus casas, en los barrios y en la escuela no son objeto de reflexión en los espacios escolares. Al respecto, es importante no perder de vista el planteamiento del investigador Sebastián García en cuanto a que “(n)o podemos seguir pensando las dimensiones del saber o del conocimiento separadas de los aspectos morales, afectivos o emocionales, ya que estos no se presentan aislados en las interacciones sociales de los sujetos concretos” (Kaplan y otros investigadores, 2009b: 83-84):

Sufrimos depresión y estrés por el colegio y por nuestra familia, la única respuesta de ayuda que tenemos es que lo tenemos todo, así que debemos estudiar mientras emocionalmente no estamos bien (taller, estudiantes del grado undécimo).

Así pues, los aspectos morales y afectivos no pueden pensarse por fuera de las relaciones que los sujetos construyen. En el caso de los estudiantes de once, la limitación de la expresión de sus emociones trajo como consecuencia que una actividad sencilla pensada con una finalidad diferente, más desde las identidades que ellos construyen, se trasformara en un ejercicio de catarsis colectiva donde afloraron emociones, pensamientos, problemáticas, sueños y miedos, aspectos que no se discuten en ningún espacio del colegio:

El primer ejercicio que se propuso con el grado once tenía como propósito conocer a los jóvenes y que hablaran de sus identidades. Se realizó un círculo y en el centro se ubicaron varias imágenes (fotos relacionadas con la familia, los viajes, la libertad, redes sociales, amistad, relaciones amorosas), cada uno debía mirar las fotografías y tomar aquella con la que se sintiera identificado, después comentaba al grupo el porqué la escogió. A medida que cada chico o chica iba narrando su experiencia brotaron lágrimas, algunos contaron situaciones de presión extrema que estaban sufriendo, los sueños que tenían en contraposición con los ideales sociales, el grupo se convirtió en un espacio de contención en el que ellos se alentaban, se aconsejaban y se daban ánimos. Todo se dio de una manera espontánea, sin planearlo, ni buscarlo, incluso fue una sorpresa. A partir de este taller se hizo evidente la necesidad de trabajar con los jóvenes desde sus experiencias y necesidades.

Algunos estudiantes se pusieron a la defensiva, no entendían el porqué se estaba haciendo esa actividad, otros se contenían mostrando indiferencia, en especial los tres hombres que hacían parte del grupo. Algunas expresiones fueron: “usted trajo ese ejercicio para hacernos llorar”; “esto no pasa en el salón de clase”; “esto no tiene que ver con la clase de sociales”; “esta experiencia le sirvió al grupo para unirlos más y desahogarnos”. Después de desarrollar este ejercicio realizamos una actividad para reflexionar sobre los espacios de participación estudiantil. La reflexión la extendieron a diferentes experiencias que viven en la institución educativa y en sus vidas (relatoría, taller grado undécimo).

En los talleres y en la socialización de los mapas, los jóvenes de séptimo, décimo y undécimo plantearon la inquietud de la falta de espacios en la institución para desarrollar actividades artísticas, lúdicas o talleres que incluyan sus experiencias y vivencias, mencionaron algunas actividades institucionales que estaban fuertemente orientadas por el colegio; pero no eventos impulsados por ellos desde sus inquietudes. Otro aspecto que fue mencionado con frecuencia por los jóvenes es la dificultad que tienen para establecer una buena comunicación con sus profesores, frente a la pregunta de cuáles son las causas de la violencia en la escuela, ellos respondieron:

“Los profesores no escuchan a los estudiantes”.

“Tanto docentes como estudiantes se responden de mala forma”

“Tanto los docentes como los estudiantes son groseros y patanes”

“Hay falta de comunicación entre los estudiantes y los docentes”

“Los docentes deben conversar más con los estudiantes y preguntarles el porqué de su comportamiento”. (Notas, proceso de observación, jornada de la mañana)

De acuerdo a las intervenciones, los estudiantes señalan como una falencia en la institución la dificultad que tienen los docentes y los estudiantes para dialogar. Los estudiantes también reconocen la dificultad para establecer una interacción con los docentes que no esté mediada, en muchas ocasiones, por la violencia verbal. Otro aspecto que no hay que dejar por fuera es la influencia que tiene la mirada adultocéntrica en el proceso comunicativo maestro-estudiante, pues desde esta posición

muchos docentes acuden al autoritarismo para enfrentar los problemas que tienen con los estudiantes, y en algunos casos, se hace uso de la humillación para mostrar quién tiene el control de la situación. En la investigación de Rodrigo Parra Sandoval y su equipo sobre la violencia en la escuela (1992), plantean la humillación como una de las formas tradicionales de violencia que el docente ha ejercido sobre el estudiante en el contexto colombiano, la cual “se presenta con mucha frecuencia como una manera de castigar, de hacer sentir la autoridad o como forma extrema de regaño: la humillación como pedagogía” (1992:19):

Hay algunos docentes que nos humillan en clase y es allí cuando el estudiante interviene defendiéndose (cartografía, estudiantes séptimo).

La ironía de los docentes hacia los estudiantes es problemática para nosotros: “despierten las neuronas y no vengán vírgenes” (cartografía, estudiantes décimo).

Considerando lo mencionado, hay que señalar que no solo los estudiantes pueden tener comportamientos violentos hacia sus pares, también el docente construye su autoridad en el ámbito escolar haciendo uso de la violencia verbal, la violencia simbólica, y en casos aislados, de la violencia física; en este sentido, se podría decir que en el ámbito escolar prevalece la agresión del maestro como una forma de tener el control en la relación con los jóvenes, siendo difícil para la mayoría construir la autoridad desde otros lugares, por ejemplo, desde la concertación:

Hay una profesora de matemática que nos da duro en las tareas, no da plazos, es cruel, nosotros nos quejamos y nos amenazaba con hacernos exámenes, cosas así. Entonces yo pensaba que eso no puede ser así, cómo así que hacen un examen por quejarme, le dije al salón que había que hablar con la profesora Gloria, no pasó nada, mis compañeros no me apoyaron porque le tienen miedo (Mario Riascos, entrevista).

Aquí todo el mundo se está guerriando el año y todo el mundo sabe que una recuperación con Gloria es imposible por más que todo salga bien. Al final todo el mundo se resignó a lo que ella dijera, todos tenemos como cinco unos, entonces todos perdemos el año. La mayoría de mis compañeros le tienen miedo por cómo es ella, ella habla muy educado, pero cuando se enoja, no es por mal hablar de ella, no es su voz, ella se para y te pregunta ¿qué vas hacer? La otra vez cogió a un muchacho del cuello de la camisa y lo paró de la silla, y a pesar de que este muchacho hizo hasta lo imposible para que ella saliera del colegio, no pudo (Manuela Garcés, entrevista).

El caso expuesto por Mario y Manuela (estudiantes del grado décimo) de la profesora de matemática, deja entrever cómo ciertas formas de violencia se apoyan en lógicas institucionales. En este caso, no sólo hablamos de la agresión física y verbal de la

profesora, incluso del abuso de poder como docente y la coacción a los estudiantes con tareas académicas, también hay una responsabilidad por parte de la institución por permitir que este tipo de acciones se presenten. Lo complejo de este caso es que formas de violencia ejercidas por los adultos son sostenidas por esta institución pública, hablamos de una violencia estructural que perpetúa acciones desiguales y abusos de autoridad de los docentes, pese a que hay normas y leyes que promueven los derechos de los estudiantes. En este sentido, como lo manifiestan los jóvenes, no hay protección, hay una relación de coacción que genera frustración porque el sistema educativo público no les permite actuar y defenderse, se hace lo que dicen ciertos docentes no porque se esté de acuerdo, sino por miedo.

La clasificación y nominación de los estudiantes también se encuentra en la práctica docente. Un ejemplo de lo anterior es la relación que algunos profesores hacen entre la figura del estudiante popular y el mal estudiante. En muchos adultos de la institución Clara Goretti estos rótulos son rígidos, lo cual no da espacio para generar otras interpretaciones del estudiante que ha sido encasillado bajo un determinado rótulo:

Al entrar estudiantes nuevos al colegio hay un pre-juicio negativo por parte de los docentes sobre la actitud o nivel académico porque venimos de otras instituciones” (Cartografía, estudiantes del grado séptimo).

Aquí hay un prejuicio sobre los chicos que andan con saco³³, el otro año los profesores pensaban que yo era un drogadicto o vendía droga porque andaba con un saco (Cartografía, estudiantes del grado séptimo)

(...) yo tuve un problema con una niña del salón. Terminamos con mis amigas y con la niña en la coordinación, ella llamó a la mamá, y según la coordinadora ella tenía razón porque estaba la mamá, luego fueron otras dos mamás a hablar con ella, no les dio la razón, tampoco dejó hablar a Luisa porque era Luisa.

¿Y por qué porque era Luisa?

-Porque Luisa es considerada por los profesores como mala estudiante (Alejandra Torres, entrevista)

33 Es importante mencionar que casi todas las instituciones educativas de Cali se presenta el microtráfico o venta de droga. En los colegios esta problemática ha tomado mucha fuerza, el modus operandi de los grupos delincuenciales es reclutar a estudiantes y pagarles para que vendan droga dentro de las instituciones, detrás de cada chico hay una organización que se dedica a la distribución de sustancias psicoactivas en la ciudad. Esta problemática no sólo ha disparado el consumo en los colegios, sino que también ha puesto en situación de riesgo a estudiantes y docentes. Ante esta problemática muchos directivos y maestros prefieren no involucrarse porque temen por sus vidas, así que trabajan desde un discurso preventivo con los jóvenes. De acuerdo a una conversación de pasillo sostenida con un docente de educación física, en el colegio Clara Goretti se ha presentado dicha problemática, y los estudiantes que se dedicaban a la venta de droga empezaron a utilizar distintivos para que los otros jóvenes se dieran cuenta quien vendía, los sacos eran utilizados como un elemento de identificación.

La investigadora argentina Carina Kaplan profundiza en este aspecto en el libro: *Buenos y malos alumnos descripciones que predicen* (1998), allí plantea cómo los docentes construyen representaciones sobre los alumnos basadas en las características que ellos consideran que estos poseen, dicha caracterización está atravesada por la subjetividad del maestro, la cual influye en la forma en que éste se relaciona con el estudiante e incluso la forma como el joven se ve asimismo. Lo anterior, contribuye a la construcción de la figura del estudiante, lo que implica que el docente no sólo predice la actuación de éste, sino también con la interacción que establece con el estudiante contribuye a que se realice. En esta misma línea, Kaplan habla de cómo estas categorizaciones que hacen los maestros a los estudiantes resultan ser tan fuertes para éstos en la interacción que terminan identificándose con ella. La visibilización de un grupo o de un estudiante, en este caso los chicos populares, como los portadores de la violencia en el ámbito escolar, requiere de una revisión de las relaciones que construyen los jóvenes y maestros, pues estas clasificaciones, en ocasiones, no permite ver la actuación de todos los estudiantes y las formas de violencia que se dan en sus relaciones.

Por otra parte, no sólo se dan conflictos de maestro a estudiante, también surgen situaciones en las que el docente no es reconocido ni aceptado por los chicos porque ha tenido dificultades a la hora de relacionarse con ellos; el docente es nuevo y está reemplazando a un colega que se fue o porque los estudiantes consideran que el maestro no conoce el área que enseña. Las razones por las cuales los chicos pueden aceptar o rechazar a un docente varían, así como las reacciones hacia los docentes:

Nosotros estábamos muy dolidos porque el profesor Pérez se fue del colegio³⁴, entonces habíamos dicho que la profesora que llegara sin importar quién fuera, le íbamos hacer la vida imposible (Nicolás Hernández, grupo de discusión).

¿Usted conoce a la profesora Andrea? Nadie sabe porque sigue en el colegio, el inglés que

34 Aquí es importante aclarar que en las instituciones educativas públicas existen dos figuras de maestros: los docentes nombrados que ocupan sus plazas hasta jubilarse y los docentes provisionales que tienen un nombramiento temporal de su cargo. Los nombramientos definitivos de los docentes en Colombia se dan a partir de un concurso estatal de méritos. Los docentes provisionales están sujetos a que su plaza sea ocupada por profesores que han ganado el concurso docente, cuando eso ocurre el docente provisional debe irse de la institución. Esta situación ocasionada por una lógica administrativa e institucional, también afecta la interacción maestro-estudiante, pues en muchas ocasiones los cambios de maestros no son bien asimilados por los estudiantes.

enseña lo enseña mal, ella no sabe dar clase porque no sabe ser estricta, y cuando es estricta lo hace mal, llega a ser grosera, altanera, mantiene criticando a los muchachos. Esa profesora está desde que mi hermana estudiaba en séptimo y la verdad no sé porque sigue en el colegio (Gustavo Marín, entrevista).

Las dinámicas administrativas influyen en la relación maestro-estudiante. El caso del profesor Pérez que tuvo que retirarse de la institución genera una situación de tensión entre la profesora que lo reemplaza y los estudiantes. En el segundo caso, el nombramiento definitivo de los docentes y las dinámicas administrativas que los sostienen en las instituciones hacen que ellos permanezcan en sus lugares de trabajo a pesar de no hacer bien su labor. Estas situaciones de orden institucional generan conflictos entre maestros y estudiantes; no obstante, como lo hemos visto, el trato que los docentes le suministran al estudiante, su propuesta pedagógica, la forma en que construyen la autoridad y los conocimientos que tengan sobre su área también influyen en la relación que tiene con los chicos.

En cuanto a la autoridad, los estudiantes ponen a prueba la capacidad que tiene el docente para lidiar con las situaciones que afectan la convivencia y la disciplina en el aula, analizan sus reacciones y la forma en que establece límites. Por lo general la aceptación de un maestro también tiene que ver con la forma en que la institución ha planteado la exigencia de la disciplina, así que los jóvenes comparan los estilos de los docentes y la forma en que cada uno hace cumplir las normas en clase. En la institución Clara Goretti los estudiantes rechazan los estilos flexibles de algunos docentes y los califican como blandos, en algunos casos obedecen a aquellos docentes que hacen uso de la violencia verbal en el aula por temor a perder la asignatura, la mayoría concuerda que para ellos es necesario un profesor estricto, esto es, un docente que no sea tan flexible ni tan autoritario:

Algunos profesores como son estrictos los estudiantes se adaptan a esa enseñanza y obedecen. En el caso de algunos profesores, como no son tan estrictos y tienen paciencia con los estudiantes no les hacen caso, pueden llegar hasta el punto de colocar apodos (Hilary Jiménez, grado octavo, entrevista corta de pasillo).

De igual forma, es necesario mencionar que al interior de la institución educativa la relación maestro-estudiante descrita no puede ser generalizada a todos los docentes, pues cada uno tiene una forma particular de interactuar con los estudiantes, como lo menciona Juan Camino en párrafos anteriores hay muchos tipos de docentes.

2.1.2 Relación padres de familia y escuela

En la reflexión del clima social escolar también es importante mencionar la tensión entre la escuela y los padres de familia, pues ambos delegan la responsabilidad de la formación de los jóvenes. La primera espera encontrar la relación de complementariedad en la que los padres reconocían la autoridad de los maestros y apoyaban los procesos, esta añoranza de la escuela por el viejo orden, donde el hogar era complementario a lo que se realizaba, muestra la dificultad que hay entre ambas instituciones (familia y escuela) y la ubicación de la escuela con respecto a las relaciones que padres e hijos construyen hoy en día. De igual forma, directivos y docentes manifiestan el poco compromiso de los padres de familia en la formación de los estudiantes, lo cual se refleja en la poca asistencia y comunicación con la institución. En el caso de los padres, hay una queja hacia la escuela porque no realiza un adecuado proceso formativo, cuestionando los procedimientos de los maestros:

El hecho de que los estudiantes tengan como acudientes personas diferentes a sus padres (abuelos, tíos, amigos) puede ser una de las causas de que la comunicación con el colegio no funcione. Los jóvenes no tienen un buen acompañamiento en su proceso de crecimiento, algunos padres de familia y acudientes ni siquiera asisten a las reuniones de los padres de familia que programa la institución para informar del bajo rendimiento académico de sus estudiantes. El año anterior se logró hacer el debido proceso con algunos estudiantes, otros fueron retirados por los acudientes, unos perdieron el año y otros no volvieron (conversación de pasillo, coordinadora jornada de la mañana).

De acuerdo con la intervención de una de las coordinadoras del colegio Clara Goretti la mayor dificultad que se presenta con los padres de familia es que hay pocos canales de comunicación con ellos para garantizar los procesos formativos de los estudiantes. Asimismo, señalan el poco interés y vinculación de estos actores en las dinámicas estudiantiles, razón por la cual muchos chicos no tienen una formación continua, muchos se retiran de la institución, pierden el año o reinciden en situaciones de consumo, de agresión u otras faltas. Este punto es planteado frecuentemente por directivos y maestros como una dificultad para garantizar los procesos de convivencia e intervención en situaciones de violencia de acuerdo a lo estipulado por la ley 1620. Por otra parte, según lo planteado por la coordinadora, la relación entre los padres y la escuela está mediada por un vínculo formal en el que se supervisa el rendimiento y el comportamiento de los estudiantes. Este aspecto se evidencia en los espacios de

encuentro entre los maestros y los padres de familia, esto es, las reuniones de entrega de notas y la citación al padre para reportar algún problema del estudiante. Considerando que los espacios de encuentro entre estos actores son reducidos y las temáticas que se exponen son de índole académico y disciplinar, las posibilidades de establecer relaciones alternas de comunicación que contribuyan a la convivencia escolar son limitadas.

2.1.3 Relación jóvenes y pares

En el libro *Cultura y compromiso* (1970), Margaret Mead señaló el desplazamiento de los padres, y en general de los adultos, del proceso de formación de los jóvenes y niños, convirtiéndose los pares en mediadores de sentido en la vida. En los tipos de transmisión cultural, Mead habla de la transmisión configurativa en la que los niños aprenden de sus pares y de la influencia que estos tienen en la creación de estilos y formas de vida. La construcción del vínculo con el otro, la posibilidad de ser aceptado en un grupo y configurar con ellos una forma de vida es fundamental en el proceso de socialización que viven los jóvenes en la escuela, la familia y en el barrio. En muchos casos los chicos rechazan la posibilidad de cambiar de colegio o de ciudad por los vínculos que construyen con los pares, lo cual muestra la importancia que tiene para ellos el proceso de socialización:

¿Qué te gusta del colegio?

-La gente. Me gusta relacionarme con la gente y mis amigas (Wendy Jaramillo, grupo de discusión).

Me tocó decidir si me iba a vivir a Bogotá definitivamente con mi familia o si nos quedábamos en Cali, mi papá nos dio a elegir. Mis hermanas querían ir a Bogotá, pero la última palabra la tenía yo porque era él que estaba más vinculado con la unidad y con el colegio. Mi papá estuvo consultándome, yo pensándolo, hable con mis amigos del tema hasta el último momento, por la noche me trasnochaba pensándolo, yo creo que la decisión que tomé no estuvo mal, decidí quedarme aquí, ¿por qué cambiar de vida? ir a otro lugar sin saber si me van aceptar o no, ya tenía una vida, ya tenía todo en este sitio, en esta ciudad, si me voy me toca retomar y empezar desde cero. Creo que negarme fue la mejor decisión que tomé (Nicolás Hernández, entrevista).

En cuanto a las relaciones que construyen los estudiantes con sus pares es importante mencionar la pertenencia a un grupo, el grupo de amigos apoya y respalda en los

momentos de confrontación con el otro, bien sea par o adulto:

A mediados de año hubo varios problemas entre dos chicas, se armaron dos grupos, cada uno apoyaba a una, lo que hacen es que un grupo escucha la historia de una y el otro escucha la historia de la otra. Es súper importante tener un grupo que te respalde (Gustavo Marín, entrevista).

El tener un grupo también tiene que ver con la necesidad de los jóvenes de crear vínculos, de compartir y de generar complicidad con el otro. Los grupos se arman por afinidad de gustos y por la empatía que sientan; no obstante, las relaciones entre estos no son definitivas, chicos que mantenía juntos pueden separarse a lo largo del año escolar, dichos cambios se presentan con más frecuencia en los estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo, a diferencia de los jóvenes que están en décimo y once que tienen sus grupos conformados hasta finalizar el bachillerato. Los pares se convierten en aquellas figuras de contención emocional y punto de apoyo para tomar decisiones.

El encuentro entre pares conlleva a la conformación de varios grupos, donde se identifica un nosotros, cuyos integrantes se caracterizan por tener puntos en común y diferenciarse de otros. Stuart Hall señala que en la creación de las identidades la relación nosotros-ellos juega un papel fundamental entre los sujetos, ya que solo es posible reafirmar nuestra identidad a partir de la diferenciación con el otro. En el caso de los jóvenes la diferencia entre los grupos no se hace esperar, la representación que tienen sobre el otro determina las relaciones que construyen, esa imagen se genera a partir del cuerpo, los valores que se promueven, los consumos y las ideas de los otros, desde este lugar se establece una distancia y se marca una frontera para determinar quién o no pertenece al grupo.

Uno de los lugares en donde se puede evidenciar las interacciones de los estudiantes y la forma que establecen la relación nosotros-ellos es el patio, cuando salen al descanso. Por ejemplo, en la jornada de la tarde la interacción entre los estudiantes es más dinámica, son muy pocos los que se quedan quietos en un lugar, la costumbre es dar rondas grupales y encontrarse con estudiantes de otros salones. Algunos chicos juegan en el patio, unos se reúnen a conversar con sus grupos, otros montan patineta y tocan un instrumento. Algunos grupos están conformados por chicos y chicas, no obstante, la regularidad es que cada uno tenga sus grupos y se movilen por todo el patio. Se

observa pocos estudiantes solos. Por su parte, los estudiantes de la jornada de la mañana se caracterizan por conformar grupos estables que permanecen en el descanso, hay muy pocos desplazamientos y mayor integración entre hombres y mujeres.

En la relación nosotros-ellos que construyen los jóvenes el tema del reconocimiento resulta vital. El reconocimiento va ser entendido de múltiples formas por los estudiantes, en un primer momento, éste es visto desde la popularidad y la capacidad que tiene cada uno de resaltar en un grupo. Dicho reconocimiento está mediado por los consumos materiales y culturales, esto es, lugares que se visitan, ropa de marca, likes en redes sociales, lugar de residencia, la música que se escucha, etc. La figura del reconocimiento vista desde la popularidad la encarnan los estudiantes farus, los chicos farandula de la institución son conocidos por todos y sus acciones influyen en los comportamientos de los demás, convirtiéndose así, en referentes de sus compañeros. Según los chicos, la popularidad se alimenta de valores como la belleza, la destreza física, la capacidad de trasgresión de límites, el poder de convocatoria y la habilidad que se tiene para ejercer el poder sobre el otro por medio de la violencia física y verbal, según ellos, eso depende del faru, pues hay unos sanos y otros que no lo son. Según las intervenciones de los jóvenes de la jornada de la mañana ser famoso en la institución es una preocupación que se evidencia más en chicos de menor edad y en grados inferiores, esto es, sexto, séptimo y octavo:

-Cuando yo estaba en la tarde, eso tiene que ver con la edad, quería ser un faru.

-¿qué es un faru?

- Los faru, eso viene de la farándula, hace rato se utiliza ese término, son los populares del colegio.

-¿cómo es ser faru en Clara Goretti?

Yo en la tarde fui faru, conociendo gente, haciendo cosas que te vuelven faru.

-¿qué te hace faru?

A quienes conoces, si tenés plata, a donde vas a rumbar, ser pinta, jugar bien un deporte da puntos, la fuerza física en Cali es importante. En la tarde eso era súper importantísimo, tener popularidad era importante, y yo dije bueno vamos a tener popularidad, yo empecé a conocer gente. La gente me quería, la gente me cubría, obviamente la gente me miraba, que las chicas le gustaba, que hablaban de mí, tuve chismes, tuve problemas. Fui un faru sano, buscaba amistad, hay unos que no (Mario Riascos, entrevista).

-¿cómo se comportan los chicos populares en el Clara Gorreti?

-Son como intocables, soy el más bello o la más bella, yo tengo el mejor cuerpo, si me decís algo te pego, los populares se la montan a la gente, yo porque no me dejo (Manuela Garcés, entrevista)

De acuerdo con las intervenciones, para los chicos ser popular en el colegio Clara Goretti implica que un estudiante tenga ciertas características para ser parte de ese grupo. La apariencia física, las habilidades sociales, las capacidades físicas, los consumos, todo eso cuenta a la hora de ser popular. Por otra parte, el reconocimiento no solo tiene que ver con los jóvenes que son populares en la escuela o aquellos que desean serlo. En las interacciones de los chicos el reconocimiento está mediado por la dinámica del respeto que conlleva un entendimiento particular de éste, el cual hace su aparición en frases como: “hay que hacerse respetar o ganarse el respeto”. Así pues, en las relaciones más que el reconocimiento del otro como valor central para potenciar el respeto por la diferencia y darle su lugar en la convivencia, el reconocimiento es visto de manera inversa, es decir, que cada joven debe probar constantemente que es portador de ciertos valores estéticos, sociales y económicos para ser aceptado por los demás, en este sentido, no hablamos del reconocimiento del otro, sino ante el otro.

Para los jóvenes hacerse respetar es no dejarse de nadie, esto es, responder a cualquier agresión venga de donde venga. Ganar respeto es demostrar que no se tiene miedo a enfrentar al otro respondiendo a la agresión, esto quiere decir, que si alguien insulta a un par, el agredido debe devolver el insulto para garantizarle al agresor y a los testigos que esta situación no se va repetir porque no lo va a permitir. De acuerdo con esto, para cortar con la relación de poder que busca el sometimiento a través de la violencia física y verbal, los chicos apelan a las mismas formas de violencia para evitar ser objeto de agresión constante, así que hacen justicia por su propia mano porque consideran que los canales de resolución de conflictos que ofrece el colegio no funcionan, para ellos lo que sirve en la interacción es demostrarle al agresor que puede ejercer violencia igual que él y que al poseer esa capacidad de trasgresión está al mismo nivel. En los grupos de discusión los estudiantes manifestaron que en las relaciones que establecen en la escuela, los jóvenes están pendientes de quienes o no se hacen respetar, pues esto es un indicador de quién puede ser objeto de burla o agresión por parte del otro:

Aquí para que lo respeten a uno tenés que aletiar³⁵ o te la montan (Wendy Jaramillo, grupo de discusión)

35 En la jerga de los habitantes de Cali la palabra aletirse quiere decir reaccionar agresivamente ante algún gesto del otro que es percibido como negativo. Por otra parte, montar o montársela a alguien es agredir verbal y físicamente a una persona de manera constante.

Cuando un compañero me agrede yo tiendo a devolver o me enoja, digo bueno ¿qué es lo que te pasa? O a veces me meto en ese juego, bueno vos me lo dijiste atenete a lo que te voy a decir, y yo para abrir la boca no hay problema (Mario Riascos, entrevista).

Considerando lo expuesto, la opinión del otro es un aspecto crucial en la socialización de los jóvenes en la institución Clara Goretti, qué imagen tienen de mí y qué hago para que me reconozcan de determinada forma, son cuestiones que preocupan a los chicos. La pregunta entonces no es si se es reconocido, sino cómo se es reconocido por los otros, de eso depende la inclusión en un grupo y las relaciones con los pares. La imagen también está vinculada con la apariencia de los cuerpos, ya que éstos son los portadores de valores, estilos y estéticas que son aceptados o rechazados por los estudiantes.

Esto quiere decir que el reconocimiento del otro también está atravesado por cómo te ves, cómo luce el cuerpo, qué ropa tiene, si es bello o feo de acuerdo a los parámetros sociales. No todos los cuerpos son iguales, ni son portadores de los mismos significados, hay cuerpos legítimos que parten de una concepción ideal del cuerpo, en este sentido, se valoran ciertos cuerpos, otros no son deseables porque no encajan con el ideal social; por tanto son estigmatizados. En dicha distinción social se discriminan los cuerpos, lo cual acarrea en el espacio escolar diversas formas de violencia, a saber, violencia física, verbal y simbólica. En consecuencia, el reconocimiento está relacionado con la imagen que cada estudiante construye ante los otros, el cuerpo en tanto mediador de dichas interacciones, es portador y a la vez comunica posturas, hábitos y consumos (ropa, accesorios, música, estéticas etc.).

Por otra parte, el reconocimiento también es visto por los jóvenes como una cualidad que puede ser transmitida o que se tiene por estar con un grupo o una persona que posea dicho estatus en la escuela. El ser popular para algunos jóvenes se convierte en un valor crucial en la interacción hasta el punto de generar relaciones por conveniencia o interacciones en donde pueden ser agredidos:

Nicolás es el más farus de todos, es cochino, mani largo, le roba besos a las chicas. ¿Sabe qué es lo que me da más rabia? que las peladas se dejan solo porque es un faru (Isabella García, grupo de discusión, séptimo).

Yo me estaba empezando hacer con una compañera que se llamaba Valeria, resulta que ella solo quería juntarse conmigo para que la reconocieran y volverse famosa (Isabella García, grupo de discusión, séptimo).

Pasando a otro aspecto de la relación entre jóvenes, en los grupos de discusión se identificó un tema recurrente mencionado por ellos: la vinculación de los estudiantes populares con situaciones de agresión. En el caso de Mario, quién pasó de ser agredido por su apariencia física a chico popular, utiliza la categoría faru bueno y malo para diferenciarse y no ser asumido como un estudiante violento o relacionado con las problemáticas del colegio.

En ambas jornadas escolares fue común encontrar la relación entre el estudiante popular-violento, al igual que la de mal estudiante-violento y mal estudiante- popular, estas clasificaciones son realizadas por los estudiantes y docentes a partir de su vivencia en el ámbito escolar. Para Pablo Di Napoli:

Los procesos de clasificación y los modos de percepción son elementos que atraviesan la construcción social de las subjetividades en los estudiantes. Por medio de sus experiencias ellos van realizando actos de clasificación y valoración con los cuales ven al mundo y actúan sobre él. Estos procesos de nominación y clasificación que son adquiridos pero también (re) producidos y modificados por ellos, construyen simbólicamente las prácticas violentas (2009:10).

La percepción que se tiene del otro influye en las relaciones que construyen los jóvenes con los demás, sin embargo dichas percepciones no los define completamente a ellos ni a sus pares. Las clasificaciones sirven para describir y predecir el comportamiento del otro, lo cual no quiere decir que siempre son afortunadas. En la escuela los rótulos crean percepciones de los estudiantes y de los docentes, esto supone que los actores de la comunidad educativa ponen en juego representaciones sociales del otro en sus relaciones, dichos imaginarios son reforzados y re-construidos en las interacciones. Aquí hay que tener en cuenta que las percepciones que los jóvenes tienen de los demás no son ajenas al contexto social al que pertenecen, no salen de la nada, precisamente hacen parte de la red de significaciones sociales que los atraviesa, razón por la cual podemos afirmar que dichos procesos de nominación también son adquiridos desde la cultura.

De igual manera, es importante señalar, como lo menciona Di Napoli, que los procesos de clasificación realizados por los actores escolares no solo configuran sus prácticas, sino también los sentidos que tienen sobre la violencia. Por ejemplo, para algunos

estudiantes de la jornada de la tarde el rótulo de faru está relacionado con ser mala persona, esta clasificación realizada por ellos para distinguir los violentos (los otros) de los que no lo son (nosotros), funciona como un descriptor de los que ejercen la violencia en el colegio y como un diferenciador o frontera en la que se construye la relación nosotros-ellos. En consecuencia, el acto de clasificar está vinculado con los sentidos que los estudiantes le dan a la violencia, en tanto es utilizado para señalar las características de aquellos que la ejercen y diferenciarse de ellos:

En uno de los grupos de discusión realizado con los estudiantes de séptimo, Isabella, quién era identificada por sus compañeros como faru, se molestó con la nominación realizada por ellos, pues según Isabella, no quería ser reconocida en el colegio como una mala persona a pesar de que conocía mucha gente:

Isabela: ¡en el salón dicen que yo soy muy faru!

Nicolás: eso es cierto Isa!!

Tallerista: ¿eres popular?

Isabella: sí, acepto que conozco varía gente, pero no así.

Nicolás: ¿qué varia gente? ¡Todo el colegio! Uno anda con Isa y todo el mundo la saluda, así sea en ropa de calle.

Tallerista: ¿por qué no te gusta que te digan faru?

Isabella: porque los farus aquí tienen fama de ser malas personas y yo no lo soy.

En el capítulo 6 titulado: *Sentidos sobre la violencia en la escuela y abordajes desde la comunicación y los Derechos Humanos*, se profundizará en el acto nominativo realizado por los docentes y los estudiantes, pues de acuerdo a la información recogida en el trabajo de campo se pudo evidenciar que dentro del discurso institucional y estudiantil se construyen categorías para nombrar a ciertos estudiantes, las cuales se convierten en rótulos que no se pueden romper fácilmente a pesar de que los jóvenes que han sido clasificados con ellas actúen de forma diferente, en este sentido, dichas categorías le sirven a los estudiantes y a los docentes para señalar a cierto grupo de estudiantes como responsables de situaciones violentas. Al respecto, la investigadora Karina Kaplan manifiesta que las formas de nominación social y escolar de los sujetos no son neutrales:

Desde que nacemos se generan expectativas acerca de cada uno de nosotros: nos imaginan en un futuro y, entonces, de algún modo, ayudan a producirlo. Interiorizamos imágenes acerca de los otros y de nosotros mismos a través de la interacción en configuraciones particulares. Algunos nombres sociales con los que somos señalados o marcados nos desacreditan mientras que otros suman en la valía social y escolar.

Tildar es denominar pero a la vez, puede ser sinónimo de desaprobar. Las categorías de

nombramiento están imbricadas con las formas de distinción. Adjetivar a un sujeto bajo tal cualidad no es un acto inocente sino que establece distancias entre unos y otros y tiene consecuencias sobre la mirada que este sujeto construye de sí mismo. Estas distancias no están inscritas en las personas o grupos sino que se trata de construcciones sociopolíticas e históricas (Kaplan, 2009a:19-20).

Contemplar la categorización en la reflexión sobre la violencia permite analizar las representaciones que se construyen en la escuela sobre otro, vinculado a esto, está el modelo estudiantil que promueve normas sociales y las identidades que construyen los jóvenes; también posibilita identificar las relaciones de poder basadas en la relación nosotros-ellos; en consecuencia, permite arrojar algunas reflexiones sobre cómo se construyen simbólicamente las prácticas violentas, aspecto que implica no perder de vista la sensibilidad de época³⁶ de los actores escolares.

De acuerdo a lo anterior, la conformación de identidades y la creación de grupos diferentes entre sí evidencia relaciones de poder y la presencia de conflictos entre los jóvenes de la institución educativa Clara Goretti. Las representaciones que se tienen sobre los otros pueden generar situaciones de agresión, de exclusión y discriminación, éstas no solo provienen de las interacciones que los jóvenes tienen con sus pares, sino también de los imaginarios sociales sobre lo que implica ser hombre, mujer, afro, indígena, pobre, rico, joven, adulto, etc. La discriminación en tanto acción diferenciadora marca una distancia simbólica y física entre los estudiantes, en dicho acto diferenciador el otro es visto como una persona no deseada, una amenaza, se constituye una posición moral que enaltece al nosotros y pone en condiciones de inferioridad a los otros, a los diferentes. En muchos casos esas acciones diferenciadoras son acompañadas de actos violentos, esto es, violencia física, verbal, exclusión, violencia simbólica (formas de nombrar al que es diferente), etc. las cuales son utilizadas para dominar y negar al otro. En este sentido, cobra fuerza el concepto de estigma planteado por Erving Goffman en su libro *Estigma, identidad deteriorada* (1963), de acuerdo con él “una persona que tiene un estigma no es totalmente humana y se construye una justificación para explicar su inferioridad o para señalar el peligro que representa para los otros” (Cfr. Goffman, 2006:14).

36 Este término es retomado de la investigadora Carina Kaplan, quien en sus investigaciones sobre la violencia en la escuela ha definido esta noción como la forma en que cada sociedad comprende simbólicamente el mundo, en este sentido, lo subjetivo y objetivo se unen, siendo objeto de análisis percepciones, miradas, imágenes, posiciones, sentimientos, creencias, concepciones y discursos (Cfr. Kaplan, 2010:1).

2.1.4 El cuerpo como primer territorio

Teniendo en cuenta que ya se realizó un análisis de la institución Clara Goretti a partir de la representación que los estudiantes tienen de ella en tanto territorio, vamos a reflexionar sobre el cuerpo y su lugar en las interacciones que construyen los estudiantes con sus pares y con los adultos. El cuerpo comunica, nos habla de quienes somos, cómo nos movemos y acercamos al mundo, lo que consumimos, de los preceptos sociales que indican cómo deben lucir los cuerpos normales; pero también el cuerpo puede ser utilizado para interpelar aquellos preceptos sociales que hablan de lo correcto y lo incorrecto; el cuerpo comunica las identificaciones de los sujetos a través de los comportamientos y de las estéticas; el cuerpo como portador de las marcas de las violencias ejercidas por el otro; pero también como un instrumento de desahogo y objeto de la autoagresión. Como vemos, el tema del cuerpo es importante a la hora de analizar las relaciones de los jóvenes, la imagen que fabrican del otro, y en consecuencia, de cómo interactúan con él.

Un primer aspecto que debemos tener en cuenta en esta reflexión es el tema de la regulación de los cuerpos a través de las lógicas disciplinarias de las instituciones educativas. En dichos escenarios escolares se busca aquietar el cuerpo y su adaptación al cumplimiento de horarios y tareas de acuerdo a los roles asignados. Parte de la regulación se da a través de la imposición de un modelo estudiantil que refleja los comportamientos y valores promovidos por el colegio. En este proceso de promoción de valores sociales, la escuela no está ajena a las representaciones sociales que circulan en la calle; por el contrario, en las instituciones educativas se refuerzan estereotipos sociales que contribuyen a mantener situaciones de desigualdad que normalmente se han naturalizado en las sociedades.

Para los jóvenes de séptimo y décimo de la institución Clara Goretti el cuerpo comunica y le transmite a los demás quién eres, es por ello que la imagen ante el otro es tan importante, aspecto que está vinculado al cuerpo. Para los chicos, el uso de ropa de marca evidencia estatus económico, lo que ellos consideran que ayuda a tener

reconocimiento entre sus amigos y la posibilidad de conquista con las chicas, a pesar de que ellas no compartan este punto. Por su parte, las chicas se muestran ansiosas cuando su cuerpo no concuerda con las medidas requeridas para ser consideradas atractivas, estándares estéticos promovidos por la industria, que lleva a las jóvenes a usar desde temprana edad productos que las hagan lucir como modelos de pasarela, en este sentido:

La imagen corporal es un constructo complejo, integrado por percepciones, creencias, pensamientos o actitudes hacia el cuerpo, pero también por experiencias y sentimientos que el cuerpo produce y las conductas relacionadas. En la posmodernidad de consumo, los medios de comunicación audiovisual a través de películas, publicidad o TV relacionan la felicidad con la imagen del cuerpo, asociando hermosura, bienestar y salud, y apalancando en esta articulación los deseos de compra. Modelos, deportistas, actores y personas con imagen pública transmiten este mensaje; es una especie de salvación o redención individual a través del físico, tan extendida que se habla de epidemia de culto al cuerpo. El cuerpo se convierte en el referente más importante de la propia identidad que homogeniza valores a falta de otros de diferente naturaleza. Se asocia con felicidad, éxito, estatus social y autoestima, y la relación de autoestima con imagen corporal es motivo y fuente de angustia (Carosio, 2009:234).

Considerando lo anterior, no solo están los lineamientos escolares y disciplinarios que influyen en el cuerpo de los jóvenes, también está el mercado que con sus esquemas de consumo promueve modelos dominantes que en muchos casos son asumidos por ellos. Modelos donde lo mestizo y lo afro queda por fuera y son subordinados a un estilo angloamericano promovido por la publicidad, parecerse a esos cuerpos, termina siendo un imperativo para ciertos jóvenes. También están las estéticas de aquellos jóvenes que juegan y rompen con las representaciones sociales sobre lo femenino y lo masculino, trasgrediendo el parámetro social. Esto último muestra que los jóvenes no son pasivos a las propuestas del mercado y las lógicas disciplinarias de la institución educativa, por el contrario intervienen en sus cuerpos para mostrar existencias alternas a través de las estéticas, apropiación de espacios y narrativas alternas.

El cuerpo en tanto símbolo comunica, nos habla de lo que somos, las identidades que asumimos y se constituye en el primer elemento que usamos para acercarnos al otro y construir una imagen sobre él. Para los jóvenes de séptimo y décimo de la institución Clara Goretti, el cuerpo sirve para comunicar posturas e identificaciones. La forma en que es visto el otro tiene que ver con cómo luce su cuerpo y lo que éste muestra, siendo un elemento a considerar a la hora en que se establece la relación nosotros-ellos:

En el descanso había una niña blanquita, estábamos dando una vuelta con mis amigas, no habíamos hecho nada malo, y esa pelada se enojó de un momento a otro, me dijo estúpida

negra qué te crees, vos sos una negra. Yo no le dije nada, me dio risa y le dije que ¿qué le pasaba?, la verdad no nos estábamos metiendo con ella, entonces me trató mal me dijo que yo qué me creía, que yo era negra, que estaba súper desubicada en el mundo y que no podía opinar (Manuela Garcés, grupo de discusión décimo)

La diferencia se manifiesta a través del cuerpo, este primer territorio de interacción con el mundo puede ser convertido en objeto de rechazo y receptor de agresión verbal y física; pero también puede ser transformado por los jóvenes en un elemento interpelador hacia el otro, en un territorio desde el cual también se comunica inconformidad cuando no hay espacios de participación y de discusión en la escuela.

2.1.5 Participación estudiantes

Otro aspecto que no se puede dejar de lado en el análisis del clima social escolar de la institución Clara Goretti es la participación de sus estudiantes. Para la mayoría de los jóvenes la participación estudiantil es vista como la intervención que se hace en clase sobre un tema, esto quiere decir, que no es identificada como una acción con la pueden organizarse y demandar derechos, sino como un acto académico que contribuye a tener una nota buena en una materia. La otra forma de participación que identificaron es la institucionalizada, esto es, el gobierno escolar. Para los chicos este recurso es un ejercicio obligatorio con el que los profesores les enseñan cómo funciona el sistema de democracia representativa en Colombia, el cual es simulado por estudiantes mediante la elección de representantes estudiantiles. De acuerdo con Juan Camilo Castelblanco, uno de los representantes de la jornada de la mañana, la participación estudiantil se reduce al voto por la persona que quieren que los represente, nada más, no se comprometen con las problemáticas de la institución porque para ellos no está en sus prioridades y consideran que las dinámicas institucionales no pueden ser transformadas:

Algo que me gustaría mencionar es que la comunidad educativa, más que todo los estudiantes tienen a pensar que es que fuimos a votar y ya. Ok, votamos y ellos nos representan a nosotros, es muy normal que la comunidad educativa piense que él que se vota o se elige no hace nada, todo termina siendo un acto protocolario en el que se elige y las cosas quedan allí. La figura del representante en el colegio es que solo se elige para enseñarnos un mecanismo de elección ciudadana, ese era mi temor de quedar allí, que la comunidad me viera como uno más (Juan Camilo Castelblanco, entrevista)

De acuerdo a las conversaciones con algunos representantes estudiantiles, la participación de los estudiantes en la institución es limitada, pues los adultos no confían

en las acciones y elecciones de los jóvenes, razón por la cual todas las decisiones y políticas institucionales están direccionadas por los maestros y directivos. Por otra parte, está el poco compromiso que manifiestan los jóvenes en los procesos de participación del colegio, desconociendo incluso los derechos que tienen. Según Juan Camilo Castelblanco, para muchos de sus compañeros la participación se limita al momento en que se votó al representante, así que de acuerdo con esta lógica es él y no los otros quién tiene que desarrollar las funciones de representación y de defensa de los derechos de los estudiantes. Desde esta visión los chicos relegan las decisiones y acciones de defensa de sus derechos al representante estudiantil y se preocupan más por sus intereses individuales:

Tenemos que ser conscientes que somos seres de prioridades, si algo no está en nuestras prioridades probablemente no lo vamos hacer, y si lo hacemos, no lo vamos hacer con la misma dedicación. El estudiante solo ve la elección como una obligación. Con relación a sus derechos ellos tienen tan arraigado el concepto de que nada va a cambiar, de que así se luche nada va a cambiar, que optan por ignorar defender sus derechos, se acostumbran a su violación o actuar de acuerdo a sus intereses particulares (Juan Camilo Castelblanco, entrevista).

No obstante, es importante señalar que al igual que Juan Camilo existen otros jóvenes que se preocupan por generar espacios de participación en el colegio, no solo desde la instancia del gobierno escolar, sino también a través de la organización de eventos artísticos y deportivos con los que buscan crear otras dinámicas en la institución que vayan más acorde con sus intereses.

2.1.6 Resolución de conflictos

En cuando a los procesos de sanción y resolución de conflictos en la institución Clara Goretti, los jóvenes consideran que los maestros y directivos le dan más prioridad al castigo que al proceso de mediación, el cual debe incluir el diálogo entre las partes y la preocupación por el origen del conflicto o el problema. Al respecto, Armando, estudiante del grado séptimo, menciona:

Solo vemos a una profesora que se interesa por la convivencia, de decirte el porqué estas peleando. Te ven peleando y en vez de hablar con vos, vienen y te dicen firmeme este proceso disciplinario por tal y tal cosa, y pues yo pienso que en ese preciso momento no debería pasar eso, listo tienen que hacer un proceso porque está mal hecho, pero no en ese momento (Grupo de discusión, grado séptimo).

El proceso formativo en esta institución está orientado al trabajo académico y disciplinario, entendido este último como el cumplimiento de las normas y el acatamiento de las orientaciones dadas por los maestros y los directivos. En cuanto a la resolución de conflictos, hay pocas situaciones donde se implementa la mediación y la justicia restaurativa; contrario a esto, se aplican sanciones en las que no se involucra el diálogo. La dificultad de solo sancionar es que no permite concertar entre las partes afectas y analizar el por qué ocurrió determinada situación, además de que el proceso sancionatorio comienza a perder sentido para los jóvenes cuando no les aporta nada y se convierte en un procedimiento de descarga de faltas.

A pesar de lo anterior, la resolución de conflictos es promovida por las directivas y los maestros de la institución educativa, lo cual puede parecer paradójico considerando lo que se ha mencionado hasta ahora. No obstante, como se mencionó en párrafos anteriores, para muchos maestros y directivos el acto pedagógico está orientado por la división mente-cuerpo, dándosele más prioridad a la primera. Desde esta perspectiva se asume entonces que el proceso educativo ético y social de los estudiantes sólo puede ser trabajado desde el conocimiento, se asume, al estilo Sócrates, que el conocimiento contribuye a tener mejores actuaciones, cuando en la escuela vemos que el discurso de resolución de conflictos de los maestros y estudiantes se encuentra escindido de su práctica. Otra dificultad que presenta la institución a la hora de trabajar la resolución de conflictos es la utilización por parte de los adultos de las mismas estrategias para promover la convivencia, el proceso sigue recayendo en las faltas disciplinarias del estudiante y en la reafirmación de la autoridad para influir en el comportamiento de los chicos. Pese a que todos los actores conocen la importancia de implementar el diálogo y la mediación en la convivencia, todavía resulta complicado que estas prácticas hagan parte del acto educativo, ya que implica más trabajo para los docentes y los directivos, encarar situaciones con las que no se quieren comprometer; también está la falta de participación de los estudiantes en los procesos de convivencia.

En el colegio Clara Gorretti, muchos maestros evitan realizar el proceso indicado por el manual de convivencia para resolver problemáticas con los estudiantes, y aquellos maestros que sí lo hacen, no lo acompañan de un proceso pedagógico, pues la prioridad es tener un soporte de que se ha realizado algún proceso a la hora de responder ante una demanda. Pocos docentes se comprometen con la convivencia y la resolución de

conflictos dialogando con sus estudiantes. La mayoría de los maestros diluyen el conflicto, no lo reconocen porque no saben cómo enfrentarlo, y cuando lo hacen, les cuesta concertar con el estudiante, ya que su mediación se realiza desde una postura disciplinaria y autoritaria en la que sólo se les pide a los jóvenes cumplir con las normas. Tanto en el proceso de observación, como en los talleres y entrevistas realizadas a los estudiantes, este aspecto se hizo evidente. Es el caso de la profesora de educación física quien manifestó:

¡Qué bueno que esté aquí para trabajar la violencia con los estudiantes! Aquí están pasando muchas cosas en la jornada de la mañana: tres chicos se han cortado en la cara y en el cuerpo; una chica estuvo en embarazo sin que nadie se diera cuenta, no se le notó el embarazo, y eso que yo les pregunto y estoy pendientes de ellas, en el colegio se dieron cuenta cuando llamaron a la casa a preguntar la razón por la que no había vuelto.

Yo no sé escribir bien, no sé cómo se hacen esas cosas, ni redactar, ni nada de esos cuentos, cuando hay un problema yo llevo al estudiante a la secretaría del colegio, lo dejo allí informo de la situación y le digo a ellas que hagan lo que tienen que hacer (Conversación con profesora a la salida de la Escuela El Porvenir, sede de la institución educativa Clara Goretti).

Los docentes reconocen que hay problemáticas en ambas jornadas, incluso los propios estudiantes a veces se convierten en los portavoces de los profesores contando lo que ocurre con sus compañeros; sin embargo, las reacciones de los maestros profundizan el conflicto o la problemática, bien sea porque no intervienen en ella o cuando lo hacen no concertan con los jóvenes. Se apela a la norma y a la disciplina para regular la convivencia, pero no se tienen en cuenta las necesidades de estos, sus intereses y las problemáticas que viven en otros espacios. Los aspectos que hacen parte de la subjetividad de los chicos pierden importancia, no entran en el proceso; no obstante, aquellos aspectos descuidados son aquellos que permiten comprender las interacciones y reacciones de los jóvenes.

En las entrevistas realizadas a algunos docentes de la institución educativa Clara Goretti, se reconoce la mediación y la justicia restaurativa como estrategias de resolución de conflictos, siguiendo lo planteado en la ley 1620. Sin embargo, en términos reales se acude a procedimientos disciplinarios y normativos para intervenir el conflicto, se desconocen las situaciones o temas problemáticos porque tienen otras implicaciones o no se abordan porque los docentes no saben cómo:

Es muy difícil enseñar investigación a los estudiantes sobre todo por las inquietudes relacionadas con lo que les pasa a ellos. La violencia es un tema recurrente en sus preguntas, yo les hablo de la ley y de la mediación; pero a veces los estudiantes salen con unos temas que no sé cómo abordar, como el aborto, el embarazo, la homosexualidad, y otras cosas que yo no indago mucho porque trae otras implicaciones que la verdad no quiero asumir. Cuando salen con esos temas, les mando hacer consultas por internet o en los libros (docente de investigación, conversación de pasillo previa a taller con estudiantes de décimo).

Por su parte, frente al conflicto los estudiantes tienen un doble discurso: por un lado, reconocen la importancia del diálogo y la mediación como estrategias principales para la resolución de conflictos, así pues en términos normativos los chicos saben cómo tramitar un conflicto; por el otro lado, abandonan el discurso mediador y no lo aplican porque les parece insuficiente para nivelar las relaciones de poder con sus pares, los jóvenes relegan la capacidad de mediación a los profesores porque en la práctica consideran que esta estrategia es poco efectiva. De igual forma, cuestionan el papel de los docentes y los directivos en la resolución de conflictos, siendo un aspecto recurrente el desconocimiento o evasión de éste por parte de ambos:

Yo diría que los profesores deberían estar más atentos porque la violencia puede empezar con cualquier cosa pequeña, por ejemplo, cuando se empieza a insultar con cosas pequeñas, si uno se queda callado es mucho peor, si uno no le cuenta a los profesores va a ser mucho peor, aunque a veces uno le cuenta a los profesores y ellos no hacen nada porque ellos creen que es una bobada, pero resulta que esa bobada cada vez se va volver más grande (Armando Umaña, grado séptimo, grupo de discusión).

Hay un aspecto que importante mencionar y que salió en la socialización de los mapas realizados por los estudiantes, esto es, la ley del silencio. De acuerdo con los chicos, dicha ley se caracteriza por guardar silencio al momento de que ocurre algo en la institución, pues en ocasiones los estudiantes involucrados amenazan a los demás para que no los delaten con los maestros y directivos. Muchos estudiantes manifestaron que no hablan de ciertas problemáticas porque tienen miedo de ser agredidos por sus compañeros. Así que la ley del silencio se impone con amenazas, logrando la complicidad de los estudiantes que fueron testigos de algún hecho. Lo anterior, resulta problemático a la hora de resolver conflictos y de generar espacios de participación entre los estudiantes que no se supediten a responder las preguntas de los docentes en el aula. La política del silencio basada en el miedo, no es una acción desconocida para nuestra sociedad, lo cual muestra que inevitablemente las formas de socialización de la sociedad colombiana encuentra eco en la escuela, observándose la ley del silencio y la lógica de no dejarse la montar utilizando la violencia, nos manifestaciones de ella.

Otro aspecto que se vincula de forma indirecta a la ley del silencio, es la preocupación de las directivas y los docentes por la imagen pública de la institución, lo que genera un desconocimiento por parte de estos actores de las problemáticas y situaciones violentas del colegio, pese a que se tiene conocimiento de ellas:

Hay cosas que pasan acá y que tratan de esconder de la mejor manera aquí, las cosas no son así, las cosas hay que solucionarlas no esconderlas, y eso es lo que busca el colegio porque es uno de los mejores colegios públicos, algo así no puede salir a la luz porque entonces ya no es el mejor (Mario Riascos, entrevista).

Aquí ocurren cosas graves, el discurso es que eso es culpa de la educación que le han dado en la casa, pero no, ay veces que uno se deja llevar por los amigos, no todo es culpa de los papás, el colegio no reconoce que las cosas también ocurren por como son ellos, por el pensamiento tan clásico que tienen (Manuela Garcés, grado décimo, entrevista).

La omisión y el ocultamiento de situaciones que ocurren en la institución afecta notablemente el clima social escolar, más aún cuando el colegio no está implementando totalmente la ruta propuesta por la ley 1620. Frente a estas situaciones los docentes y directivos intervienen realizando procesos disciplinarios con los estudiantes protagonistas de estas problemáticas, no obstante, la causa de dichas situaciones no se aborda. De acuerdo con la mayoría de estudiantes en la institución pasan más cosas de las que los docentes y los directivos están dispuestos a reconocer, temas sobre los que no se hablan, pese a que están trayendo consecuencias negativas en las relaciones que tejen los actores escolares. La justificación de los estudiantes de esta omisión es la imagen que el colegio quiere proteger y defender ante la Secretaría de educación y la sociedad caleña. Las situaciones que los estudiantes encuentran problemáticas y que no son abordadas por la institución son: la venta y consumo de sustancias psicoactivas por parte de los estudiantes dentro y fuera del colegio³⁷; el abuso de autoridad y la vulneración de los derechos de los estudiantes por parte de los docentes; el embarazo adolescente y los derechos de la comunidad LGTBI del colegio:

Yo no me llevo bien con las coordinadoras y la rectora, la parte directiva, allá todo es

37 Es importante anotar que muchos maestros del Colegio Clara Goretti no intervienen en las situaciones relacionadas con el consumo de SPA y el microtráfico porque les da miedo las acciones que puedan realizar las personas que están detrás de los estudiantes vendedores. En diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cali se han presentado casos en donde los docentes han denunciado a grupos responsables de microtráfico, muchos han muerto, otros han sido gravemente heridos. Esta situación se presenta en los colegios públicos y privados de Cali.

distinto, que nadie ha querido decir es diferente, aquí nada es perfecto, yo no creo que a ellos les guste tener esa fama, yo me acuerdo que cuando la primera pelada quedó embarazada fue horrible, nos decían que cómo íbamos a dejar el nombre del colegio por el piso (Manuela Garcés, entrevista).

La pregunta entonces es cómo encara la institución las problemáticas que aparecen, uno de los mecanismos es la elaboración del debido proceso en casos graves, los cuales son presentados al comité de convivencia, quién evalúa la permanencia del estudiante en la institución. El otro mecanismo utilizado por la institución para limitar el conflicto es la recomendación de los estudiantes nuevos que ingresan. Un aspecto llamativo en las intervenciones realizadas por la institución Clara Goretti frente a las situaciones de violencia es concepción que se desprende de ella, al parecer los maestros, directivos y estudiantes consideran que la violencia es producto del comportamiento de un individuo o de un grupo, no se asume como un acto potencial en las relaciones humanas a través de factores sociales, culturales e históricos, así pues, la intervención sobre los casos de violencia no se trabaja con todos los actores escolares, sino que son intervenidos desde casos particulares.

Considerando todos los aspectos mencionados es importante señalar que: la institución debe promover proyectos, talleres y conversatorios que contribuyan a trabajar la discriminación y la aceptación del otro, la diferencia de color de piel, identidad de género, orientación sexual, religión, etc. Así pues, resulta fundamental trabajar el tema de la inclusión en la institución educativa. A pesar de que los estudiantes conocen cómo resolver un conflicto, al momento en que se presenta acuden a la violencia física y verbal para resolverlos. Es necesario promover otro tipo de estrategias pedagógicas que no acudan a lo normativo, sino que más bien sean lúdicas y permitan generar procesos entre los estudiantes. En este sentido, es necesario trabajar con los estudiantes e identificar con ellos que actividades o propuestas se pueden realizar para mejorar la convivencia en la institución. Para finalizar, es importante que la institución haga seguimiento de las estrategias que utiliza para el manejo de la convivencia, esto es, el papel que están desempeñando los mediadores y brigadistas en el colegio. También es fundamental acompañar los procesos disciplinarios de acciones pedagógicas que permitan la tramitación de los conflictos y el mejoramiento del clima social escolar.

Pensar el conflicto en la escuela implica reconocer las relaciones de poder que se dan

allí, esto no significa que ella no pueda generar mecanismos de negociación y tramitación de las situaciones violentas; por el contrario en esta investigación no se cuestiona la función que tiene la escuela de generar discursos y narrativas alternativas, ni se sostienen posturas que la señalen como un lugar inseguro que conlleve a la estigmatización de los jóvenes y de los docentes. Reconocer el conflicto en la escuela implica aceptar la diferencia, reconocer las problemáticas que se dan allí y generar los mecanismos o estrategias que posibiliten su resolución.

La escuela, como territorio, es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturalizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une. (Ruíz, 2006: 15)

De la anterior cita, cabe destacar tres ideas centrales que acompañaran la reflexión en este apartado, a saber: la forma en que los actores escolares piensa, conciben y representan a la escuela tiene que ver con la apropiación de jóvenes y adultos del territorio. El reconocer la escuela como un territorio en disputa implica verla como un territorio plural, en el que se evidencia múltiples usos y apropiaciones del espacio en el marco de una historia compartida por los sujetos que la habitan. Por último, se plantea la labor del territorio escolar como aquel que une y reúne, no que el que disocia, divide y establece un discurso único.

2.1.7 Problemáticas que afectan la convivencia

En las intervenciones que los estudiantes realizaron en los talleres el chisme fue calificado como la mayor problemática que afecta la convivencia, seguida de la discriminación por aspecto físico. Lo común en ambas situaciones es que están vinculadas con el deterioro de la reputación y la imagen, por eso cuando hay una situación que las ponen en cuestión, los estudiantes reaccionan de diferentes formas, una de ellas y la más usada es la violencia, pues ser respetado por los demás implica defender la imagen ante de los demás devolviendo la ofensa o el acto violento:

La mayor causa de todas las peleas son los chismes. La otra vez que se pelearon por un

chisme, el chisme era que una estaba metida con el novio de otra. Eso generó un enfrentamiento en el patio que todos los del colegio vieron (Alejandra Torres, entrevista).

Otro aspecto identificado por ellos es el consumo y venta de SPA. Frente a esta situación los estudiantes manifestaron que muchas chicas y chicos consumen drogas en el baño, además que en diferentes lugares del colegio varios estudiantes venden perico y marihuana. También mencionaron que los estudiantes, los docentes y los directivos conocen la problemática; pero les da miedo enfrentarla porque temen a las reacciones de las personas encargadas del negocio del microtráfico. Pese a esto, varios chicos afirmaron haber alertado a los profesores sobre casos de venta de droga en la institución y no ver ninguna acción por parte de ellos, a pesar de que estaban al tanto de la situación:

Varios compañeros y yo vimos cómo vendían marihuana en el colegio, le dijimos a la profesora Gladis, nos dijo que prestáramos atención, nos dijo que de lejitos y que luego mirábamos, y nosotros digamos que empezamos a mirar; pero la profesora no volvió a poner el tema, entonces esa falta de interés de los profesores también da espacio para que el consumo se dé en el colegio (Gustavo Marín, entrevista).

El otro aspecto que mencionaron es lo perjudicial que ha sido el microtráfico para el colegio y para algunos de sus compañeros, quienes se volvieron consumidores de sustancias fuertes a raíz de que algunos estudiantes expendedores los involucraran:

Hay un pelado que entró en séptimo para vender droga. El man era chiquito como yo, era pues pinta, atractivo, era muy faru, jugaba fútbol, jugaba mucho, eso da puntos, la fortaleza física en Cali es importante. Al chico lo pillaron vendiendo droga, había metido a mucha gente y eso fue una tragedia grandísima para el colegio, para nosotros también, muchos de esos pelados siguen acá, todo el mundo quedó como mierda (Mario Riascos, entrevista).

Para los jóvenes hablar abiertamente del tema del microtráfico fue complicado, en las sesiones de cartografía pocos se atrevieron a mencionar lo que ocurría en la institución, algunos se atrevieron a señalar los espacios en donde se consume y se vende drogas. En las entrevistas algunos jóvenes sintieron la confianza para profundizar en el tema y dar su punto de vista, según los chicos la venta y el consumo de drogas en el colegio es una problemática atravesada por la ley del silencio, la cual no solo es aplicada por los jóvenes, sino también por los adultos.

2.1.8 Tipos de violencias que se presentan en la institución Clara Goretti.

2.1.8.1 Discriminación, violencia de género, racismo y clasismo.

Pasemos a mirar las formas de violencia que se dan entre los actores educativos, entendiendo este punto de reflexión como una guía, mas no como la vinculación de un tipo de violencia a un grupo, en este caso los jóvenes; por el contrario, el enfoque utilizado en esta investigación plantea que los sentidos sobre la violencia en la escuela deben ser abordados de una manera contextual y relacional, no como adjetivos de un grupo o de un sujeto. El primer aspecto que emergió de la cartografía con los estudiantes fue el poco uso que hacen de la palabra *bullying*, los chicos utilizan expresiones como montar o molestar cuando hablan de situaciones en las que se presentan agresiones verbales y físicas continuas por parte de los compañeros. Sin embargo, los estudiantes reconocen el discurso sobre el acoso expuesto por sus maestros, y en algunos casos, afirman que hacen uso de esta palabra para crear alarma entre los directivos y maestros.

El término más común y recurrente entre los estudiantes es molestar o montarla, aquí la violencia resulta ser un instrumento para ejercer poder sobre el otro y crear reconocimiento público, en esta dinámica, la única forma de equilibrar dicha relación impuesta por el otro es con la violencia, por tanto ésta es la reacción y la repuesta que los jóvenes consideran más adecuada para interpelar una relación de poder y sometimiento. En este sentido, el tener poder sobre el otro es una estrategia que utilizan muchos estudiantes para tener reconocimiento, en ambas jornadas. No obstante, el sometimiento del otro, en algunos casos, está vinculado a una situación de discriminación, así pues se justifica la agresión hacia otro porque es pequeño, feo, alto, negro, etc. Por lo tanto, hay violencias visibles (física y verbal) que son instrumentalizadas por los jóvenes y los adultos, cuya razón de ser es la discriminación.

La discriminación por aspecto físico es la que más se presenta en la institución Clara Goretti, la cual está vinculada con la valoración que se le da al cuerpo según los preceptos sociales de belleza, aquellos cuerpos que no lucen y no entran en los estándares estéticos son cuestionados y rechazados, así pues se discrimina por ser

gordo, por el pelo, por ser negra, por ser fea, por comportamientos o ademanes que no se correspondan con el sexo, se discrimina a las chicas por llevar el pelo corto y a los chicos por tenerlo largo, por no tener la ropa de marca, etc. En consecuencia, esta forma de discriminación pone en juego las representaciones sociales que los actores escolares tienen frente al otro.

Por su parte, el racismo se manifiesta de varias formas en la escuela, sin embargo, la discriminación hacia la población afro parece invisible, pues tanto los estudiantes como los docentes asumen que todos son iguales, desde este discurso se afirma que ya no hay racismo, que es un asunto superado; sin embargo en las prácticas de los actores escolares existe un racismo invisible que sostiene la estructura escolar y social a través de prácticas discriminatorias y representaciones sociales que promueve discursos desiguales. El rechazo a ciertas formas de lucir el pelo afro en las mujeres justificado en una lógica de higiene y buena presentación; las herencias del discurso médico en la escuela quién le enseñó a los docentes que por naturaleza hombres y mujeres tienen un cerebro diferentes, razón por la cual eso los hace aptos para unas actividades y para otras no, o en el que se le califica al afro como candidato para los deportes pero no para materias de cálculo porque no poseen la capacidad suficiente para ello; los apodosos y groserías de coordinadores a estudiantes y la discriminación que se evidencia en situaciones de ridiculización a estudiantes mujeres y afro. El que los docentes y los coordinadores legitimen actos discriminatorios o sean ellos quienes los realizan conlleva a profundizar situaciones de desigualdad de unos estudiantes hacia otros, miremos el siguiente ejemplo:

Es el caso de un docente de la institución Clara Goretti, quién al recibirme en el salón me invita a pasar a su clase, en ese momento los estudiantes estaban exponiendo los antepasados del hombre de acuerdo a la teoría evolucionista, en el material que llevaron los chicos aparecían monos y orangutanes, así que el profesor se le ocurrió hacer una comparación en tono jocoso entre dos estudiantes afro y los monos que aparecían en el video. Todos los estudiantes del salón se rieron, las dos chicas apenadas por la situación se miraron entre ellas y se quedaron calladas (notas trabajo de campo, observación de clase)

Al racismo también se suma la violencia de género que tampoco es objeto de discusión en la institución; pero que se presenta de manera constante en el espacio escolar a través de agresiones física y verbales, situaciones de acoso, violencia simbólica, la exclusión de las estudiantes en embarazo, noviazgos y el no reconocimiento de la comunidad

LGTBI en la institución. En los mapas de ambas jornadas se evidenció diferentes formas de violencia de género, las cuales no se producen solo en la escuela, sino también en los hogares, esto es, gritos, humillación, golpes, acoso por parte de estudiantes, estigmatización por embarazo adolescente, exclusión de grupo y discriminación.

Uno de los casos más fuertes es el de las chicas que son agredidas porque no encajan en los estereotipos de belleza, chicos que se burlan de ellas y en ocasiones les pegan llamándolas feas, en esta situación no sólo hablamos de discriminación, sino de violencia de género, al respecto Mario Riascos, estudiante de décimo, afirmaba que a las mujeres se les exige ser perfectas. La discriminación por aspecto físico hacia las chicas lleva a algunas a tener problemas de inseguridad e inconformidad con su cuerpo porque no cumplen con los parámetros que la sociedad ha determinado. Al respecto fueron alusivas las palabras de Wendy Jaramillo, una estudiante de séptimo que en su mapa corporal escribió: “la palabra que más sale de mi boca es que soy un fenómeno”; “no me gusta nada de mi cuerpo, soy un fenómeno”; “tengo catorce años, pienso que me ha cambiado la cara y tengo el cuerpo más feo”.

De igual forma, el modelo estudiantil está fuertemente influenciado por los roles de género, en este sentido, a las mujeres les corresponde ciertos comportamientos y a los hombres otros, la promoción de estos roles se hace de acuerdo a los preceptos sociales, sin ningún tipo de cuestionamiento, lo cual ha creado múltiples dificultades en el colegio a la hora de afrontar otras formas de identidad de género. Se regula, evalúan y corrigen los comportamientos desde una concepción heteronormativa que asume como natural las características y roles de los hombres y las mujeres, en este sentido, como lo plantea Goffman, las sociedades establecen medios para caracterizar y clasificar a las personas como normales conforme a ciertas categorías, los sujetos que se apartan de ellas son vistos como inferiores o peligrosos, lo cual justifica cualquier forma de discriminación. El *estigma*, según Goffman, emerge cuando los cuerpos y comportamientos de los sujetos no se corresponden con el modelo social establecido. Así pues, un acto discriminativo en la institución educativa Clara Goretti implica exclusión, señalamiento, clasificación, violencia verbal y física, lo que indica que la discriminación no sólo es un acto violento, también impulsa otras formas de violencia.

Lo anterior nos lleva a otro punto que son los procesos de socialización que promueven las instituciones educativas a través de las normas, discursos y prácticas que reproducen docentes y directivos. Muchas de estas prácticas y representaciones sociales que se dan en los contextos escolares están embebidas de relaciones de poder, que al ser impuestas por los docentes y los directivos, contribuyen a legitimar relaciones de desigualdad que violentan lo diverso. Un ejemplo de lo anterior, son las diferencias que se promueven en la institución considerando el sexo de cada estudiante, a partir de los roles sociales asignados a los hombres y a las mujeres se impone lo permitido, lo prohibido, lo normal y anormal para cada joven. En la institución educativa Clara Goretti estas prácticas y discursos son promovidos desde un modelo estudiantil que legitima ciertas identificaciones y desconoce otras.

La discriminación apoyada en otras formas de violencia se evidencia en las interacciones de maestros a estudiantes, especialmente hacia aquellos cuerpos e identidades que cuestionan los roles de los hombres y de las mujeres. Así, chicos que desde sus cuerpos interpelan y juegan con estos valores son señalados y asociados con términos que denotan peligrosidad, esto ocurre cuando los hombres tienen el pelo largo y expansiones, las mujeres llevan el pelo corto y se han rapado ciertas partes de la cabeza. También están los chicos que desde la vestimenta y posturas cuestionan dichos roles:

La profesora de inglés ataca a un compañero, le dice: mire como tiene esa cabeza, mire ese saco, ¡parece un gamín! Yo un día no me aguanté y le dije a la profesora: vos le estas diciendo eso a Alejandro porque no es el tipo de hombre que ustedes quieren, como por ejemplo, otro compañero que se viste bien; pero va al coliseo y trata mal a las mujeres. Alejandro es mucho mejor persona que él, su aspecto no lo define y él quiere ser así (Manuela Garcés, entrevista).

Yo tengo una amiga que se pinta el pelo de todos los colores y a mí me encanta, y la coordinadora se la tiene montada porque se pinta el pelo, le dice que por qué se corta el pelo como un hombre y que porque se rapa, parece un macho. Eso es lo que no me gusta del colegio quieren imponer una sola forma de ser mujer, niñas buenas y decentes, y no somos así, hay muchos tipos de mujeres (Manuela Garcés, entrevista).

La idea de lo femenino y de lo masculino va asociada a ciertos valores como lo manifiesta Manuela en su intervención. Las mujeres deben ser buenas, asexuadas prudentes y decentes; por su parte los hombres deben ser caballerosos, seguros y nada emocionales, aquello que desborda estos roles y comportamientos es cuestionado.

Profundizando en este punto, los estudiantes expusieron algunos casos de discriminación hacia chicas por embarazo, protagonizados por algunos docentes hombres que agredieron verbalmente a las jóvenes en público:

El otro año en este colegio, ahora no tanto, estaba invadido de chicas embarazadas, por cada salón de décimo había como 10 mujeres embarazadas, eso era la invasión de las embarazadas. Había un profesor, el que daba trigonometría, y era uno de los más críticos de las estudiantes embarazadas, él las insultaba y trataba mal a las chicas embarazadas, se paraba a la mitad de la clase y decían que eran unas corrincheras, brinconas, que quién las mandaba.

La discriminación se sustenta en lógicas machistas en donde se asume que las chicas tienen absolutamente la culpa de estar embarazadas y son descalificadas utilizando varios adjetivos que son entendidos como sinónimos de puta. El machismo también se presenta en la descalificación que sufren en público las estudiantes cuando su profesor de educación física utiliza la agresión verbal para decirles que hacen mal las cosas, según los estudiantes, esta misma actitud es sostenida con los estudiantes homosexuales de la institución.

Este último punto, conduce a la discusión sobre la inclusión y el reconocimiento de otras formas de identidad de género por parte de maestros y directivos, frente a este tema, muchos docentes toman la postura de imponer a los estudiantes la lógica binaria, se les obliga a encajar. El tema de la diferencia de género no se trabaja en el colegio, se teme que los estudiantes comenten con sus padres y estos los señalen de querer volver homosexuales a sus hijos. No hay un reconocimiento de las diferentes identidades, se sostiene el canon social, lo que implica mantener lógicas de exclusión y de desigualdad en el contexto escolar. Con las situaciones planteadas no solo se presenta discriminación, violencia de género y homofobia, además de las acciones de agresión verbal y humillación que las sustentan, también hay violencia simbólica por parte de estos actores escolares. Cuando se afirma que hay violencia simbólica ¿qué se quiere decir?, pues bien, Pierre Bourdieu, quien fue el que planteó este concepto afirmó que la violencia simbólica se caracteriza por tener la particularidad de constituirse en las instituciones, siendo una de ellas la escuela. Es un tipo de violencia invisible que se materializa en tanto hay un reconocimiento por parte de quién está siendo víctima de ella y a la vez un desconocimiento, es decir, se plantea como una relación de poder dominante, pero a la vez invisible para aquellos que la sufren porque no la identifican o

no la perciben como violencia.

De acuerdo a lo expuesto por los jóvenes, la violencia simbólica que ejerce la institución tiene que ver con la imposición de una postura basada en una lógica dicotómica que promueve valores, representaciones sociales y comportamientos sobre lo que implica ser hombre y mujer, una lógica que no tiene apertura a la diferencia, a pesar de que los docentes y directivos tienen conocimiento de otras identidades de género de los jóvenes. Esta violencia que irrumpe en el espacio escolar de manera silenciosa es producto de aquellas significaciones impuestas como legítimas en las que se invisibilizan las relaciones de desigualdad, es una violencia que se constituye en el fundamento de acciones discriminatorias y agresiones verbales realizadas por docentes y directivos en la institución Clara Goretti. Este aspecto va ser señalado por Pierre Bourdieu cuando plantea que “la violencia simbólica es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas” (1977: 20-21).

Para la institución Clara Goretti las identidades de género y sexualidades resultan ser un tabú, el tema no se aborda ni se discute, por el contrario se evade, razón por la cual muchas formas de violencia hacia esta comunidad no se reconoce. La desinformación sobre la diversidad sexual también lleva a la creación de estereotipos y mitos que promueven actitudes sexistas y homofóbicas, violencia verbal, física y exclusión. En el caso de Juan Camilo (estudiante de décimo) y Gustavo (estudiante de séptimo), ellos tomaron la decisión de no ocultar su orientación sexual, lo que les ha generado problemas con los otros; pero también liberación, hablan de que muchos estudiantes en la institución prefieren ocultarse porque tienen miedo a ser discriminados y excluidos por su pares y los docentes.

En las entrevistas realizadas a los jóvenes se planteó el tema de la diversidad sexual, muchos de ellos estuvieron de acuerdo en que todas las personas son iguales y por lo tanto tienen derecho a tener una orientación sexual diferente; no obstante, el discurso igualitario para ellos se traduce en la tolerancia a distancia, es decir, se reconoce como iguales a la comunidad LGTBI; pero no se le reconoce su derecho a expresar públicamente afecto, todo lo que muestre dicha diversidad es cuestionado por los jóvenes y por los adultos, y enviado al ámbito privado. Junto al discurso igualitario esgrimido por los estudiantes están las posibles justificaciones sobre la existencia de

otras identidades de género y sexualidades, para muchos la diversidad no existe, el que haya gente con otras identificaciones es productor de la alteración, la moda, la desviación psicológica, las violaciones a temprana edad o la anormalidad.

Considerando lo anterior, es inevitable no cuestionarse por cómo las representaciones de la masculinidad y feminidad influyen en las relaciones que se dan en la escuela. Pues bien, es importante tener en cuenta que en la construcción de la identidad la forma en que se es reconocido por el otro juega un papel fundamental, en este sentido, el asumir roles como hombres y mujeres implica realizar comportamientos que los consoliden como tal, lo que permitirá reconocerlos desde ese rol, al no ser así esa persona es excluida, discriminada y cuestionada. En la institución Clara Goretti muchos chicos afianzan su masculinidad en los espacios públicos del colegio a través de la conquista, la violencia física y el uso de ropa de marca, la forma en que interactúan y legitiman su rol frente a los otros influyen en las relaciones con los pares y los adultos.

Un ejemplo de lo anterior, es la situación narrada por las chicas de la jornada de la tarde sobre un grupo de chicos populares que les robaban besos a las mujeres y las acorralaban en el patio. En la anterior situación se muestra una actitud machista por parte de un grupo de estudiantes, la cual no es vista como tal y pasa desapercibida en la institución. Para las chicas esta situación es incómoda, pero no es denunciada porque no la identifican como violenta, para ellas no es acoso, lo que importa es que un chico popular se fijó en ellas. En el caso de las sexualidades el no reconocimiento de éstas y su abordaje en la escuela contribuye a la violación de derechos a la comunidad LGTBI y al desconocimiento de que muchas situaciones violentas que se dan en la escuela son producto de la homofobia y la transfobia. Por lo tanto, urge que el género y las diferencias sexuales sean planteadas como tema de discusión en la comunidad educativa.

El clasismo también es una práctica discriminatoria que se presenta en menor medida en la institución Clara Goretti, según los estudiantes. En su reflexión sobre la discriminación que sufrió unas de sus compañeras del salón por la marca de su ropa y el lugar donde la compraba, Manuela complejiza el concepto de clase social al plantear que ser parte de un barrio de estrato bajo no implica necesariamente que las personas que viven allí no puedan acceder o consumir determinadas marcas y productos

tecnológicos. En su reflexión también planteó la importancia que algunos estudiantes le dan al consumo de marcas en ciertos lugares: centros comerciales ubicados en sitios exclusivos. La reflexión de Manuela también muestra una representación social utilizada por diferentes personas de la ciudad, esto es, hay diferentes lugares en Cali donde el consumo de determinados productos, muestra la relación entre quién compra el producto, la capacidad adquisitiva y el estatus social, así pues, quién compra su ropa en el centro de la ciudad es pobre; y el que pasea y consume dichos bienes en centros comerciales o tiendas de ropa ubicados en barrios exclusivos son ricos o de clase acomodada.

“En un curso había unas niñas de estrato alto, fifi nanai, yo trataba de socializar con ellas, y no me incluían porque no tenía Blackberry. También vi un día que una peladita tenía un Aifon 5, era un día normal, y ella súper picada, súper picada con ese celular, entonces ella tenía una amiguita que salía con ella de bajo estrato, y le decía a ella: ay marica vestiste mejor, compra la ropa de Studio F, de ELA para que te veas como nosotras, para que vamos a los mismos sitios. Yo un día no me aguanté y le dije: mira yo vivo en Ciudad Córdoba, y yo soy estrato no me acuerdo, dos o uno, y yo me compro ropa en Studio F y en Ela, entonces no estés diciendo que si no tiene plata ella no puede, la mayoría de mi ropa es de allá y yo tengo ropa del centro, mis converse son del centro y valen cincuenta mil”.

De acuerdo con el relato de Manuela, la inclusión o exclusión de un grupo, en algunos jóvenes, depende de la marca de ropa o el consumo de ciertas tecnologías y el lugar en donde se compra, el status social visto desde este lugar influye en las relaciones que ciertos chicos construyen con sus pares y los docentes. Lo anterior, se vincula a la popularidad, es decir, que ser reconocido y conocido entre los pares también está relacionado con los lugares que se visita, la ropa que se consume y donde se compra. En este sentido, el criterio de aceptación en algunos grupos es el mostrar que se tiene la posibilidad de adquirir un bien caro en un lugar exclusivo. En consecuencia, el status social de los compañeros no es evaluado por algunos jóvenes de acuerdo al capital cultural que ellos poseen, la familia de pertenencia y la capacidad adquisitiva, sino por los recursos que tienen y la posibilidad de gastarlos adquiriendo bienes en lugares lujosos. Así pues, algunos chicos valoran aquellas interacciones sociales en donde las personas demuestren que tienen recursos y que lo pueden gastar en accesorios que no son necesarios y que son comprados en lugares costosos, excluyendo de la interacción a las personas que no cumpla con dicho status social:

Cuando yo estaba en la tarde fui faru, te haces faru conociendo gente, haciendo cosas que te vuelven faru,

¿Qué cosas?

Eso depende de quién conoces, si tienes plata, la ropa que compras, a donde vas a rumbar.
(Mario Riascos, entrevista).

La situación expuesta, no solo se presenta entre los jóvenes, la aceptación de un docente por parte de los estudiantes también puede estar mediada por la forma en que se ve y se viste. Lo anterior, se reflejó en una intervención que realizó Nicolás en el grupo de discusión, cuando se le preguntó el porqué sus compañeros no aceptaban a la profesora de ética:

Lo que a nosotros más nos importaba era que esa señora Nora, se fuera del colegio para que la reemplazara otra persona, sin importar quién fuera, en el salón todos son exigentes con el estilo, con la moda, de paso cuando ella llegó al colegio se vestía horrible, con jeans, sin importancia, entonces lo que nosotros pensamos es que llegue otra persona no importa lo que enseñe pero mejor vestida, con un mejor carácter, eso era lo que queríamos.

De acuerdo con el relato, para estos estudiantes un docente deben vestirse bien porque es a través de su ropa que muestra su estatus de maestro, por tanto se merece ocupar la posición de poder que tiene en el aula. Para ellos no es relevante que área enseña y su conocimiento, sino que esté bien vestida.

2.1.8.2 Discriminación, recocha y formas de nombrar al otro

Por otra parte, la discriminación también se presenta en otras formas de violencia, la cual resulta silenciosa en algunos casos para los estudiantes, pues no logran distinguir entre la recocha y el agresión por parte del otro. Para los jóvenes la recocha es una forma de interacción donde el uso de la violencia verbal y física es aceptada por quién la recibe, eso dependen de quién realiza el acto violento, esto es, si son amigos o compañeros cercanos. Sin embargo, los chicos manifestaron que en casi todas las situaciones un acto de recocha se puede transformar en una situación conflictiva y violenta, razón por la cual el límite no es claro. Para ellos la línea divisoria es el consentimiento del otro, pero esto no ocurre en la mayoría de situaciones, pues en la interacción los jóvenes no siempre respetan esta condición. Otro aspecto que mencionaron los chicos es que detrás de la recocha se pueden esconder prácticas discriminatorias hacia una persona, que se materializan en actos violentos que al parecer son parte de la interacción y el juego de los estudiantes, razón por la cual son legítimas para ellos; pero su intencionalidad es diferente. En los casos de recocha donde se promueve la discriminación hacia un estudiante, también se presenta violencia

simbólica, en tanto se plantea una situación de dominación que es reconocida por el que la padece; pero que no es entendida por él como violenta y por tanto, la ve como aceptable.

La violencia simbólica también se puede identificar en los actos de clasificación que los estudiantes realizan para diferenciarse los unos de los otros, establecer grupos y crear relaciones de tipo nosotros-ellos. Dentro de los procesos de diferenciación los jóvenes de la institución Clara Goretti hablaron de dos grupos de estudiantes, unos que son violentos, en su mayoría identificados como populares o faru, y aquellos que no lo son. Esta clasificación realizada por los jóvenes resultó tan fuerte que en las primeras notas del trabajo de campo los estudiantes populares aparecían como protagonistas de los actos violentos que se presentaban en la escuela. Esta asociación entre los estudiantes famosos y los comportamientos violentos fue objeto de análisis durante toda la investigación.

Ahora, el que los chicos populares fueran identificados como los portadores de la violencia, resulta ser una generalización apresurada y blinda a los otros estudiantes de ser productores de un comportamiento violento, precisamente lo que ha mostrado esta investigación es que la categorización y la naturalización de la violencia en grupos e individuos, no permite analizar las interacciones que se dan entre los actores de un determinado contexto, en este sentido, las prácticas y discursos violentos realizados por los estudiantes que no entran en este rotulo no son consideradas o pasan por alto. En consecuencia, resulta vital reconocer la inevitabilidad del conflicto y las relaciones de poder entre sus actores para hilar fino en las prácticas y discursos que se tejen sobre la violencia en las instituciones educativas.

2.1.8.3 Violencias de docentes y directivos a estudiantes

Por otra parte, se encontró con los jóvenes que la violencia que los docentes ejercían hacia los estudiantes también estaba vinculada con la construcción de la autoridad desde un enfoque tradicional, así pues, muchos docentes hacen uso de la agresión verbal, la humillación y la intimidación para lograr que el estudiante acate las normas y tenga un buen rendimiento. En este caso, la violencia es instrumentalizada por el docente y utilizada para mantener una relación de poder, la cual no sólo está apoyada en la forma

como interactúa, sino también en los instrumentos disciplinarios para sancionar al estudiante. Bajo este tipo de interacción no se plantea una comunicación, por el contrario el estudiante recibe las indicaciones y los conocimientos del maestro porque él es el adulto que está a cargo de la situación, desde este lugar la posibilidad de participación en los estudiantes solo se da cuando sus respuestas coinciden con el discurso docente, no hay espacio para otras opiniones. Esta forma de violencia lleva al docente a un lugar autoritario, en que muchas veces abusa de su poder, es el caso de la profesora de trigonometría del grado décimo, quién para mantener la autoridad apela a diferentes mecanismos en donde la aceptación de los estudiantes está basada en el miedo: “la mayoría de mis compañeros le tienen miedo a la profe por como ella es” (Manuela Garcés, entrevista). A esta forma de violencia, se le va denominar en esta investigación la pedagogía de la humillación, apelando al término utilizado por Parra Sandoval en su investigación sobre la violencia en la escuela, en el que el docente hace uso de la violencia verbal e incluso física para ser aceptado y tener autoridad entre los estudiantes, se vuelve a este término para mostrar que dicha forma de enseñanza todavía se conserva en la propuesta educativas de muchos maestros en los colegios.

Vinculado a lo anterior, se encuentra la violencia sistémica que tiene que ver con la forma en que las instituciones educativas operan violentando en muchas ocasiones los derechos de los estudiantes o aplican procedimientos que imposibilitan el aprendizaje, la inclusión y la participación de los jóvenes. Al respecto se puede mencionar la permanencia y no sancionamiento de docentes que agreden a estudiantes, el sistema educativo ampara al docente por ser un funcionario nombrado. Prácticas pedagógicas autoritarias, basadas en el cumplimiento rígido de la norma y la poca preparación de las clases también conducen a situaciones de evasión de clase y de agresión por parte del estudiante al docente.

También se cuenta como violencia sistémica, la violación del derecho a la educación de algunos estudiantes cuando se les pide a sus padres que los retiren de la institución por mal comportamiento, sin embargo, no se realiza un proceso integral con él, la institución opta por no recibir ni conservar estudiantes problemáticos para tener un clima escolar seguro. De igual forma, se habla de violencia sistémica en la omisión de situaciones problemáticas, tales como: el consumo y venta de droga, homofobia, racismo y el embarazo adolescente en donde los jóvenes son expuestos a situaciones de

vulneración. La exclusión de estudiantes y el no reconocimiento de las identidades de género, el que la institución educativa no haya abordado este tema por miedo y prejuicio, y por el contrario refuerce la concepción heteronormativa, ha desencadenado y reforzado situaciones de discriminación de maestros a estudiantes y entre los jóvenes.

2.1.8.4 Violencias de estudiantes a profesores y directivos

Se identificó la violencia verbal (gritos, apodos y cambios en el tono de voz) y relacional (exclusión y rechazo del docente como figura de autoridad) como las dos formas de violencia recurrentes de estudiantes a profesores y directivos. Los casos en donde se presentaron estos tipos de violencia fueron leídos por los estudiantes como reacciones de los jóvenes frente a un acto autoritario, indiferente o pasivo de los docentes o el coordinador encargado de la jornada. La presencia de alguna de estas formas de violencia también fue explicada por ellos como una falla en la comunicación y la dificultad que tienen para lograr una mediación pedagógica que trascienda el proceso disciplinario. De igual forma, para los jóvenes se presenta violencia verbal en la interacción con los docentes cuando estos tienen problemas para construir la autoridad, esto quiere decir, que no son considerados por ellos como una figura que deban respetar. En este caso el maestro logra el respeto de los estudiantes a través de la interacción y los límites que establezca en ella, así pues los docentes no tienen autoridad por el hecho de ser maestros, lo que implica que su rol no es suficiente para ejercer poder en el aula. Los estudiantes prueban o miden al docente para ver si está en capacidad de realizar su clase, en este sentido, el maestro no es autoridad por el solo hecho de ingresar al aula, debe ganar la aceptación por parte de los estudiantes y demostrar que conocer la materia que enseña.

2.1.8.5 Autoagresiones estudiantes

La autoagresión es una forma de agresión que hacen los estudiantes en sus casas y en la escuela, se caracteriza porque los jóvenes utilizan objetos cortos punzantes para hacer pequeñas cortadas en cuello, cara, brazos y muñecas. Estos actos se realizan en solitario y en grupo, en la escuela se llevan a cabo en baños, en el aula o lugares que estén pocos

custodiados por docentes y directivas. De acuerdo a lo expuesto por ellos, las causas de este tipo de agresión son problemas familiares, presión de grupo y moda. En algunos casos, los jóvenes afirmaron que esta práctica fue realizada por algunas compañeras que habían sido abusadas sexualmente en sus casas, que no comentan la situación con nadie, solo con sus amigos cercanos, y que utilizaban su cuerpo para descargar las emociones represadas por ese acto. Frente a estas situaciones los maestros remiten a los estudiantes a la maestra de apoyo para que les hagan una valoración psicológica y tratan de reconstruir qué pasó en el momento en que el grupo o estudiante realizaba esta acción. Si en la entrevista con la maestra de apoyo el chico o la chica manifestaba una situación grave que lo motivara a realizar este tipo de práctica, el estudiante es remitido a otras instituciones para que su caso sea atendido, la institución puede ser medicina legal, ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) o la policía.

2.1.9 Espacios e interacción de los actores educativos

Retomando la importancia del territorio para analizar las formas de violencia que se presentan en la institución, resulta fundamental reflexionar sobre los espacios donde más se dan este tipo de situaciones: el aula, el patio, los baños y la salida. Determinados lugares por el nivel de interacción que presentan potencian la relación nosotros-ellos, es por eso que también son las zonas en donde se dan mayores relaciones de poder y situaciones conflictivas. Hay otros espacios que por el nivel de intimidad que ofrecen permite afianzar lazos grupales o tener momentos individuales de reflexión. Están los lugares en donde hay mayor regulación por parte de los adultos y otros no, lo cual marca la realización de ciertas actividades en uno o en otros. El análisis del espacio también permite analizar la continuidad que se presenta en la relación maestro-estudiante y la intensidad con la que ocurre.

Los espacios de mayor interacción entre los estudiantes de la institución educativa Clara Goretti se caracterizan por estar desprovistos de la observación y la supervisión del adulto. El baño y la salida son lugares que marcan un límite entre lo institucional y lo no institucional. Son espacios que escapan a la regulación del adulto, lugares donde la lógica escolar no puede penetrar, en este sentido, el baño y la salida representan las fronteras simbólicas de lo que implica estar dentro y fuera de la institución. Los jóvenes manifiestan que el baño es un lugar de encuentro con los amigos o el grupo; también es

un espacio de interacción con los otros integrantes del colegio, allí no sólo se habla y se comparte, también la mirada sobre el otro se potencia, presentándose diferentes formas de discriminación apoyada en agresiones verbales y físicas. El baño también es el lugar donde realizan otras actividades que pueden ocasionar conflicto, es el caso, del consumo de drogas.

La salida del colegio es un espacio de encuentro de los jóvenes cuando inician y terminan la jornada, la presencia de diferentes grupos es notoria, así como la confrontación de los mismos. Dado que es un espacio de interacción se está pendiente de las acciones del otro, por lo tanto es un lugar de confrontación abierta y de reconocimiento, el límite con la institucionalidad y el contacto exterior hace de este espacio el apropiado para el ajuste de cuentas o situaciones que de alguna u otra forma no tuvieron escape en el colegio. Es el espacio donde se puede transgredir la norma y afianzar relaciones de poder frente al otro. La frase *“a la salida nos vemos”* resulta un lugar común, en la mayoría de casos, las peleas son programadas durante la jornada escolar y difundidas por todos los rincones de la institución por medio del voz a voz. Cuando finalizan las clases todos los estudiantes saben que hay una pelea programada a la salida, cuáles son los protagonistas y los posibles motivos del enfrentamiento. En ocasiones los enfrentamientos resultan inesperados, surgen de la dinámica del momento e involucra a terceras personas como la policía o civiles.

En el aula la interacción se da entre estudiantes, docentes y directivos, en ella se pone en juego el reconocimiento, la conformación de los grupos estudiantiles, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la disciplina. Los vínculos y relaciones se profundizan en el transcurrir del año escolar, construyéndose amistades y complicidades que perduran o finalizan al terminar el periodo académico. De acuerdo con los estudiantes, el mayor lugar de interacción y de presencia de los docentes en el colegio es el aula, pues según ellos, no hay muchos espacios de comunicación con éstos por fuera de ésta. La evasión de las clases se presenta como una dinámica frecuente entre los estudiantes, al respecto manifiestan falta de motivación, problemas con los pares o exclusión de los compañeros y lo poco convocante de la pedagogía del profesor.

Por último, está el patio, el lugar de encuentro de todos los chicos en diferentes momentos de la jornada, la zona de mayor socialización y que está desprovista de la

presencia de los docentes. Las características de este espacio son identificadas por los estudiantes, quienes aprovechan para realizar acciones que van en contra de los valores y comportamientos planteados por la institución. En el patio se pone en juego los procesos de socialización entre pares, se ensayan y se escenifican roles, se presentan relaciones de poder entre los estudiantes que en ocasiones terminan en peleas y situaciones violentas. En dichas interacciones se evidencia el abuso de los chicos mayores a los pequeños; la violencia de género a las chicas; ocultamiento y exclusión de grupos de lesbianas, gays y jóvenes embarazadas. El tema de las presencias y de las ausencias en los espacios públicos de las instituciones educativas es un tema a debatir en las escuelas, también aquellas violencias simbólicas que se han naturalizado, sobre todo las que tienen que ver con las identidades de género.

Las relaciones de los estudiantes en el patio evidencian situaciones de desigualdad y conflicto, siendo éste uno de los espacios más propensos a que se presenten peleas, enfrentamientos y discusiones. En el patio se escenifican roles, en este sentido, el reconocimiento de los estudiantes se da a través de las interacciones y los comportamientos que se tienen ante el otro, en ese juego del reconocimiento la imagen resulta fundamental, razón por la cual se ponen en práctica discursos y comportamientos con los que se reafirma la identidad ante los otros. Por otra parte, hay un vínculo entre el status que se construye con los pares y el espacio, si el status es alto, lo cual se traduce en mayor popularidad, la posición social y la libertad de movimiento en el espacio es mayor, es el caso de los chicos faros o populares.

2.1.10 Estrategias de convivencia planteadas por los jóvenes

Pasando a otro punto, en la socialización de los mapas una de las preguntas para discutir con los jóvenes fue las estrategias que utilizaba la institución Clara Goretti para la convivencia. Ante este cuestionamiento los jóvenes identificaron tres formas de trabajo en el colegio, dos centrados en procesos de mediación entre pares, encarnado en el rol de mediador escolar y el brigadista. La tercera estrategia tiene que ver con la intervención de la maestra de apoyo con algunos estudiantes, lo cual fue señalado por los jóvenes como poco efectiva dado que la cobertura del servicio psicológico en la institución es poca, no todos los chicos son remitidos a la maestra de apoyo y la

continuidad en el proceso no es posible. Por otra parte, desde la Política del Ministerio de Educación el tema de la atención psicológica en las instituciones educativas públicas, ya no se hace en esos lugares, y los chicos y padres de familia desconocen esta situación, la atención psicológica debe ser asumida por cada estudiante a través de su servicio médico.

En cuando a los brigadistas y mediadores, los jóvenes manifestaron que la institución realiza un proceso de formación con los estudiantes mediadores, sin embargo, no le hacen seguimiento al proceso realizado por cada uno. La mayoría de los estudiantes que son elegidos como mediadores y brigadistas no ejercen su rol, no realizan ningún proceso de diálogo y concertación con sus compañeros y muchos se ven involucrados en situaciones conflictivas. En los grupos de discusión los jóvenes explicaron que el ejercicio de estos dos roles en la institución es complejo, pues tienen que comunicar qué ocurre con los estudiantes a profesores y directivos, y en el colegio ocurren muchas situaciones en las que se debe guardar silencio para no ser agredido y meterse en problemas. De acuerdo con lo expuesto, los jóvenes identificaron falencias en el proceso formativo de los mediadores por parte de la institución, además de plantear el porqué es tan complicado para los estudiantes asumir esta tarea.

A parte del cuestionamiento a las estrategias de convivencia planteadas por el colegio, el otro punto de reflexión fueron las propuestas que los jóvenes realizaron para mejorar las relaciones con los adultos y con los pares teniendo en cuenta las problemáticas observadas y las diferentes formas de violencia que se dan en el colegio Clara Goretti. Los estudiantes propusieron que la institución debe estudiar el perfil de los mediadores y brigadistas, además de hacer un seguimiento o evaluación de la labor de cada uno. De igual forma, reforzar el trabajo que hace la maestra de apoyo para que muchos estudiantes puedan iniciar un proceso psicológico con ella. Asimismo afirmaron que es necesario que maestros y directivos realicen talleres donde se aborden las diferentes problemáticas del colegio (consumo de SPA, sexualidad, embarazo adolescente, violencia en la escuela y discriminación). De igual forma, enfatizaron en la importancia que tiene fortalecer la comunicación entre maestro-estudiante para garantizar la resolución de conflictos en la institución, “los docentes deben conversar con los estudiantes y preguntar el por qué de su comportamiento” (Gustavo Marín, grupo de discusión).

También realizaron propuestas relacionadas con la concientización de la población estudiantil sobre la importancia de una buena convivencia en el colegio a través de la elaboración de obras de teatro y la implementación de diferentes formas de resolución de conflicto donde se escuche al otro. De igual forma, señalaron la importancia de realizar actividades lúdicas y artísticas para bajar el nivel de tensión que muchos chicos traen de sus casas. Por otra parte, fueron enfáticos en señalar la presencia de los docentes en diferentes espacios del colegio, pues la labor de mediación de sus pares no es suficiente para evitar situaciones violentas, según los chicos solo es posible la mediación cuando hay un agente que da legitimidad al proceso, y esa figura la encarna el docente. De acuerdo con lo expuesto, para los estudiantes el proceso de mediación de pares debe ser replanteado para que sea efectivo:

De pronto si hubiera más atención en el colegio, más brigadistas que hagan algo, que los profesores estén más pendientes y que los estudiantes los apoyen manifestándoles las situaciones que ocurren (Gustavo Marín, grupo de discusión).

En las estrategias para mejorar la convivencia propuesta por los estudiantes es importante mencionar un aspecto central que surgió de las intervenciones de los jóvenes, a saber, la comunicación: el poder decir y escuchar al otro. A pesar de que muchos estudiantes tienen miedo de hablar sobre ciertas situaciones, que la mayoría de los conflictos son resueltos por ellos y por los adultos de forma violenta y que no se han construido canales de expresión emocional en la institución, los jóvenes encuentran en el diálogo la clave para solucionar los conflictos con sus compañeros.

La posibilidad de decir qué pasa y ser escuchado se constituye, en este contexto, en una demanda clara para la comunidad educativa. Sin embargo, como lo han planteado los jóvenes la participación estudiantil es compleja porque hay una posición adultocéntrica entre maestros y directivos en la que los jóvenes no son reconocidos como interlocutores válidos. Al respecto Freire menciona:

Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto del respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia (2008:111).

En este sentido, resulta fundamental en contextos conflictivos ejercer el derecho a la comunicación para jalonar cambios entre los participantes de la comunidad educativa, implementando procesos de concertación colectiva en donde se analicen las problemáticas del colegio desde diferentes ámbitos y se construyan alternativas entre todos los actores escolares, el reto entonces es ¿Cómo comenzar a generar estos espacios en las instituciones educativas, sin que sean vistos como un acto de promoción de la indisciplina y el cuestionamiento a la autoridad de los adultos? ¿Cómo motivar a los jóvenes para que participen en las decisiones que se toman en la comunidad educativa y que no sean apáticos en este tipo de procesos?, ese es el camino que hay que construir.

Conclusiones

En este capítulo se trabajó la categoría de territorio incorporándola a los análisis de la violencia en la escuela, así pues la reflexión se concentró en los lugares de mayor interacción de los jóvenes y adultos en la institución educativa Clara Goretti. El análisis de estos aspectos contribuyó a realizar la caracterización de la institución educativa a partir de la reflexión del clima social escolar, la identificación de problemáticas escolares, así como la visibilización de diferentes formas de violencia que se presentaron en dicha institución a través de la cartografía social.

A partir de ese análisis se refuerza la idea de que la escuela es un territorio de disputa, ya que es un espacio que no está libre de relaciones de poder y en el que se evidencia situaciones de desigualdad a través de prácticas discriminatorias apoyadas en diferentes formas de violencia. La pregunta que surgió en el análisis es ¿se visibiliza el conflicto en la institución Clara Goretti?, y si es así, ¿es asumido o eludido por los actores escolares? de acuerdo a la información que arrojó el mapa y el trabajo de campo, tanto estudiantes como adultos tienen dificultades para tramitar el conflicto en la escuela, siendo esta una de las razones por las cuales se presentan situaciones de violencia en ella.

Considerando lo anterior, en términos generales, el clima social escolar del colegio Clara Goretti se caracteriza por: tener estudiantes y docentes que poseen una percepción

favorable de la institución en cuanto a la seguridad y tranquilidad, los estudiantes no se sienten amenazados; sin embargo, hay varios aspectos que influyen notablemente en clima escolar a pesar de la sensación de seguridad que sienten los actores escolares, entre ellas están: las dificultades a la hora de reconocer el conflicto y tramitarlo, se encontró docentes y directivos que evaden el conflicto y estudiantes que hacen justicia por su propia mano, lo que intensifica las situaciones de violencia. El modelo pedagógico de la institución se caracteriza por ser académico y disciplinar, hay muy pocos espacios donde los estudiantes pueden manifestar sus problemáticas, necesidades y emociones. En consecuencia, el clima social escolar de la institución Clara Goretti influye de manera negativa en la realización de procesos de mediación y diálogo entre sus actores, el no reconocimiento del conflicto y su tratamiento potencia las posibilidades de que se presenten situaciones atravesadas por la violencia, las cuales pueden ser protagonizadas por estudiantes y docentes.

En cuanto a la justicia escolar, el cumplimiento de las normas se plantea desde una perspectiva disciplinar, dejando de lado el proceso pedagógico con los estudiantes, muchas veces se realiza el debido proceso para evitar una demanda, en otras los docentes no hacen el proceso, evaden el conflicto y no se preocupan por establecer algún diálogo con los jóvenes, muy pocas veces el conflicto se trata desde una perspectiva de justicia restaurativa. Vinculado a lo anterior está la implementación de la ley 1620 que habla del tratamiento de la violencia escolar en todas las instituciones del país, esta ley plantea varios protocolos para abordar las diferentes situaciones problemáticas que se presentan en el ámbito escolar y que vayan en contra de la convivencia, la organización de las actividades y regulación de los casos que se presentan en las instituciones están a cargo del comité escolar de convivencia. En el colegio Clara Goretti se realizaron modificaciones al manual de convivencia y se conformó el comité de convivencia escolar, no obstante, la mayor dificultad de la implementación de esta ley radica en el desconocimiento de ésta por parte de los docentes, directivos y estudiantes.

De igual forma, las estrategias para la resolución de conflictos como la mediación, las asesorías y orientaciones de la maestra de apoyo (psicóloga), los brigadistas y representantes estudiantiles, no han sido efectivas en la resolución de conflictos, pues se considera que el proceso formativo de los mediadores y brigadistas no es efectivo,

además de que no se le hace seguimiento a los procesos desarrollados por ellos. Los mediadores y brigadistas encargados de entablar los procesos de diálogos entre sus pares, no lo hacen a pesar de haber recibido formación en resolución de conflictos, muchos de ellos al igual que sus compañeros, mucho utilizan la violencia para encarar el conflicto.

El otro tema importante fue el reconocimiento de diferentes formas de violencia por medio de la reflexión del territorio. En dicho análisis se habló de las violencias naturalizadas que no son objeto de discusión en la escuela, esto es, la homofobia, el racismo, la violencia de género, clasismo, el abuso de autoridad por parte de los docentes y la discriminación, formas de violencia ejercidas por adultos y por jóvenes. Hay violencias naturalizadas que se convierten en invisibles a los ojos de los actores escolares y violencias visibles que sirven para afianzar las primeras, estas últimas deben ser analizadas a la luz del contexto que se presentaron, pues en algunos casos muestran relaciones de dominación y desigualdad entre jóvenes y adultos. Lo mismo ocurre con el concepto de *bullying*, el cual debe ser analizado considerando los sentidos que los jóvenes le otorgan a éste. Frente al tema de las violencias visibles e invisibles, es ilustrativa la reflexión que Zizek hace en la introducción del libro *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*, cuando menciona que “debemos aprender a apartarnos del señuelo de la violencia subjetiva y evidente, ejercida por un actor, para poder ver los contornos del trasfondo que generan esos arrebatos” (2009:9).

De igual forma, en este capítulo se planteó la importancia de la participación y promoción del Derecho a la comunicación como una necesidad de los actores para tramitar el conflicto; pero también de la posibilidad de poder dar voz a los jóvenes en contextos donde el silencio se convierte en norma. También se busca que el Derecho a la comunicación sirva de bisagra para que los jóvenes puedan exigir sus derechos en las instituciones educativas; pero sobre todo que empiecen a cuestionar posturas adultocéntricas y sean más activos frente a las problemáticas escolares. Considerando lo anterior, la cartografía social en tanto ejercicio de puesta en común colectiva no sólo se instituyó en un espacio de indagación sobre un fenómeno, también se transformó en un espacio que dio voz a los jóvenes, promovió la discusión en torno a la violencia en la escuela y la creación de estrategias que se plantearon en conjunto para intervenir en dichas situaciones.

Por último, el cuerpo y la vestimenta son para los jóvenes símbolos a través de los cuales se reafirman ciertas prácticas culturales, cuerpo e indumentaria son contextuados, es decir, se exhiben de acuerdo a una construcción cultural. En este juego de diferenciación, el cuerpo también cumple un papel primordial en tanto ayuda a identificar en términos simbólicos quiénes pertenecen al nosotros y quiénes no. Por lo tanto, el cuerpo no solo es un elemento ligado a la estética, es un símbolo, para los jóvenes es un instrumento de comunicación con el que se expresa identidades, también es el lugar desde el cual se cuestiona los valores establecidos.

CAPITULO 5



NARRATIVAS, IDENTIDADES Y TRAYECTORIAS

La escuela, que es una cultura entre otras culturas, que debe transmitir la cultura del buen ciudadano, se vuelve intolerante, autoritaria, violenta, humilladora, cuando aparecen aspectos de las culturas de sus estudiantes que no se compadecen con su propia cultura. El respeto, la dignidad humana, y en cierta forma los derechos humanos de las personas y grupos para los que trabaja la escuela, son violentados. La escuela impone una dictadura cultural, cuando su función en un país de múltiples culturas es precisamente lo opuesto: generar el valor de la tolerancia hacia la diferencia, hacia el otro, el valor de la convivencia entre personas diferentes (Parra y otros, 1992:165).

Introducción

La cita con la que se abre este capítulo es del libro *La Escuela violenta*, una investigación realizada por Rodrigo Parra Sandoval y otros investigadores a principios de los años 90 en varias instituciones educativas públicas, urbanas y rurales de Colombia. Lo llamativo en la cita es la denuncia de una imposición cultural por parte de la escuela y el desconocimiento de la diferencia, temas que a lo largo del tiempo se han convertido en *leitmotiv* y se han manifestado en violencias visibles e invisibles, en situaciones de exclusión y desigualdad que nos recuerda que la escuela sigue en deuda con la diferencia. En el capítulo 4 se mencionó las formas de violencia que surgieron en la institución Clara Goretti, a partir de la categoría de territorio se evidenció relaciones de poder entre los actores escolares, conflictos y situaciones de desigualdad.

Al respecto fue significativa la consigna de *la escuela como territorio de disputa*, pues la intención es pensar el tema de la violencia desde el reconocimiento de la diferencia y las identidades que los actores escolares construyen en torno a la clase social, el género, y la etnia, teniendo en cuenta que los jóvenes señalaron el tema de la discriminación y el reconocimiento del otro como una de las mayores problemáticas de la institución educativa Clara Goretti. Como se apreció en el capítulo anterior, el análisis de la violencia se realizó desde una perspectiva relacional donde no se responsabiliza a ningún joven o un grupo de chicos del ejercicio de ésta por su perfil psicológico,

contrario a esto se tuvo en cuenta las relaciones que construyeron los actores escolares y el contexto en que ellas emergieron.

Siendo consecuente con lo expuesto, en este capítulo se busca complejizar el rol del estudiante en la escuela, reconociéndole su estatus de joven, lo que implica verlo como un ser en relación y desde la heterogeneidad. Es por ello que se profundizará en las identidades que construyen los chicos partiendo del análisis de las trayectorias de ocho jóvenes que participaron en el proceso de investigación, pues no se puede hablar de juventudes sin tener en cuenta el contexto en el cual se ubica a los jóvenes en la sociedad. Así pues es importante vincular “<<las experiencias existenciales de la juventud>> con las formaciones sociales, económicas y culturales más amplias que constituyen <<la base de las relaciones históricas de dominación y resistencia>>” (Fymer, 2005:1). Este capítulo se centrará en las posiciones de sujeto que construyen los jóvenes en torno a la clase social, el género y la etnia. Este análisis brinda herramientas para salir de un análisis determinista sobre la violencia en la escuela y cuestionar aquellos conceptos que la explican a partir del perfil psicológico de un individuo; también contribuye a poner en tensión aquellas visiones que plantean la inevitabilidad de los destinos personales, sociales y escolares.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo en este capítulo es profundizar en las identidades de los jóvenes para mostrar las complejas posiciones de sujeto que ellos construyen y cómo éstas influyen en las relaciones que sostienen con sus pares y con los adultos. El análisis de estas trayectorias mostró aspectos estructurales y subjetivos que hicieron parte de sus recorridos en la escuela, en la casa y en el barrio. La reconstrucción de los relatos de vida de los chicos y las chicas hace parte de la apuesta de esta investigación por entender la juventud desde la heterogeneidad; pero también de dar cabida a una concepción de los jóvenes como actores sociales inmersos en relaciones de género, clase, etnia, etc., las cuales se desarrollan en espacios significativos para ellos, donde se construyen arraigos con el otro.

Considerando lo anterior, el concepto de identidad va ser central en el desarrollo de este capítulo. Se asume, siguiendo a Stuart Hall, el carácter problemático de este concepto en las Ciencias sociales, debido a las posturas esencialistas y antiesencialistas que diferentes disciplinas han planteado de ésta para caracterizar a los sujetos y a los grupos.

No obstante, Hall reconoce que la identidad no ha sido superada dialécticamente y que no hay otros conceptos que puedan reemplazarla, razón por la cual la caracteriza como un concepto que funciona “bajo borradura”, es decir, que no puede ser pensado a la vieja usanza; pero que sin el cual ciertas cuestiones de las problemáticas sociales no pueden ser analizadas (Cfr. Hall, 2003:14). Para Hall la identidad es una construcción relacional, inestable, plural y no esencialista, que surge a partir de la diferencia con el otro y la construcción del nosotros.

La identidad entendida como la relación nosotros-ellos nace de la articulación de dos momentos: el primero, que tiene que ver con las posiciones de sujeto que construyen las personas en tanto mujeres, hombres, negros, jóvenes, indígenas, etc., a partir de los discursos y las prácticas que los interpelan y les hablan desde discursos particulares. El segundo momento, se relaciona con los procesos de subjetivación que realizan las personas donde aceptan, rechazan o interpelan aquellos discursos particulares, construyendo así sus subjetividades (Cfr. Hall, 2003: 20). En este punto es importante tener en cuenta que las identidades se construyen dentro de las representaciones, y que éstas en tanto prácticas discursivas, al tener materialidad y no ser abstractas, están inscritas en los cuerpos, las instituciones, las normas, las prácticas, etc. Las representaciones refuerzan la forma en que vemos y nos comportamos con el otro, es a partir de ellas que se construye la relación nosotros-ellos, la cual está atravesada por relaciones de poder, pues la constitución de la identidad implica procesos de inclusión y exclusión en la que el otro es representado de múltiples formas.

Para lograr el objetivo planteado en este capítulo se proponen cuatro apartados: en el primer acápite se expone el marco conceptual utilizado para realizar la reflexión sobre la identidad y las trayectorias juveniles, así pues se aborda el concepto de identidad que propone Stuart Hall y el de trayectoria según Pierre Bourdieu. En el segundo acápite se define desde qué lugar van a ser entendidas las categorías de género, clase social y etnia que fueron utilizadas para hacer una reflexión general de las trayectorias de los chicos. En el tercer acápite se exponen los ocho perfiles de los jóvenes que fueron entrevistados en la investigación. En el cuarto apartado se hace un análisis general de las trayectorias de los jóvenes considerando las identificaciones que construyeron en torno a la clase social, el género y la etnia.

1. Identidades y relaciones de poder: elementos a considerar en la lectura de las trayectorias juveniles.

La pregunta por la construcción del nosotros y la forma en que los jóvenes se relacionan con el otro es fundamental a la hora de reflexionar sobre las situaciones de violencia en la escuela. Al respecto es importante tener en cuenta que la forma como los chicos de la institución educativa Clara Goretti interactúan no depende exclusivamente de las relaciones que construyen en el colegio, sino también de las interacciones que establecen en otros espacios como la casa, el barrio, la ciudad y con los medios de comunicación, es por ello que es importante analizar las interacción de los jóvenes considerando sus diferentes trayectorias individuales.

Los planteamientos de los jóvenes durante los talleres, entrevistas, grupos de discusión y en el cine foro, estuvieron orientados al tema de la discriminación, el reconocimiento y la diferencia. Partiendo de esta línea propuesta por ellos, en esta investigación se planteó un análisis contextual de la violencia en la escuela que considerara las identidades de los jóvenes, las trayectorias y relatos de vida que los ubica en otros espacios de socialización. Es por ello que en este capítulo se abordará las trayectorias vitales de los chicos para analizar las posiciones de sujeto que construyen y cómo influyen en sus relaciones. De acuerdo con Pierre Bourdieu, la trayectoria es una “serie de posiciones sucesivamente ocupada por un mismo agente (o mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (1977:82). En las trayectorias de los jóvenes se podrá visualizar aquellos elementos que configuran su subjetividad a medida que avanzan en el recorrido escolar, esto es, elecciones realizadas, la construcción de un proyecto de vida, la idea de futuro, valores y posibilidades. Así pues los perfiles de los chicos muestran complicidades, problemáticas que atraviesan, relaciones familiares, miedos, sueños e identidades.

El análisis de las trayectorias se realizó a partir del concepto de identidad propuesto por Stuart Hall, el cual supone: la relación nosotros-ellos, las posiciones de sujeto y la

articulación³⁸. Las múltiples formas en que los jóvenes construyen sus identidades ponen en evidencia la diferencia, pues como dice Hall, no podemos hablar de identidad sin tener en cuenta la relación nosotros-ellos, la identidad se construye a partir de la diferencia, es producto de la exclusión; y por tanto, sometida a relaciones de poder. Así pues, la constatación de la diferencia nos lleva a la pregunta por las relaciones de poder que se dan en un determinado espacio, sobre todo en el contexto escolar y familiar, teniendo en cuenta que se puede favorecer determinadas relaciones y formas de exclusión en ellos:

El concepto de identidad aquí desplegado no es, por lo tanto, esencialista, sino estratégico y posicional. Vale decir que, de manera directamente contraria a lo que parece ser su carrera semántica preestablecida, este concepto de identidad no señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia; el fragmento del yo que ya es y sigue siendo siempre «el mismo», idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. Tampoco es —si trasladamos esta concepción esencializadora al escenario de la identidad cultural— ese «yo colectivo o verdadero que se oculta dentro de los muchos otros "yos", más superficiales o artificialmente impuestos, que un pueblo con una historia y una ascendencia compartidas tiene en común» (Hall, 1990), y que pueden estabilizar, fijar o garantizar una «unicidad» o pertenencia cultural sin cambios, subyacente a todas las otras diferencias superficiales. El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos (Hall, 2003: 17).

De acuerdo con la postura de Hall, la construcción de la identidad en los sujetos es un proceso permanente en la trayectoria vital de cada uno, no se construye una sola identidad que va definir el rumbo de cada persona de una vez y para siempre, por el contrario las identidades son múltiples e inacabadas, no se puede hablar de ellas como algo cerrado. En este sentido, es importante mencionar que Hall cuestiona aquellas posiciones sobre la identidad en la que es definida como algo obtenido y heredado por ser parte de un grupo social, una comunidad o por tener una nacionalidad, según esta visión, la identidad permanecería a lo largo de la vida del sujeto y estaría relacionada

38De acuerdo con Hall, la articulación muestra que el vínculo entre dos aspectos de una formación social no son necesarios, hablamos entonces de relaciones cambiantes marcadas por las condiciones históricas y contextuales, esto quiere decir que las articulaciones son contingentes, lo que implica un proceso de articulación y desarticulación constante en el terreno social; en consecuencia, no existen vínculos naturales, ni necesarios, ni determinantes en el terreno social. Considerando lo anterior, en este trabajo se propone un enfoque relacional para la reflexión de la violencia, el cual no plantee de antemano el tipo de relación que se dan entre los actores escolares, sin tener en cuenta las dinámicas propias del contexto y las representaciones y prácticas que tienen sobre ésta.

con las características que se comparten con un determinado grupo, razón por la cual es estática, unificada y no tiene en cuenta las relaciones de poder. Contrario a lo anterior, Hall propone una identidad abierta que no tiene que ver con las características esenciales de un grupo o comunidad, sino con las posiciones que un sujeto construye en sus múltiples interacciones través de prácticas y discursos que están atravesados por relaciones de poder, las cuales influyen en la construcción de sus identificaciones. En consecuencia, la identidad es planteada por Hall como posicional, relacional y en permanente constitución.

Para analizar cómo construyen la relación nosotros-ellos los jóvenes de la institución Clara Goretti se retomó la categoría de género, clase social y etnia para poner en evidencia las múltiples posiciones de sujeto que han construido en sus trayectorias vitales. La noción de posición de sujeto cobra importancia al entender la identidad como un concepto posicional que se construye en el juego de las diferencias, en este sentido, para Hall este planteamiento de la identidad contribuye a entender porque la diferencia hace parte de las relaciones sociales:

(...) las sociedades de la modernidad tardía se caracterizan por la “diferencia”; están atravesadas por diferentes divisiones y antagonismos sociales que producen una variedad de distintas “posiciones de sujeto” —es decir, identidades— para los individuos. Si tales sociedades se mantienen juntas realmente, no es porque estén unificadas, sino porque sus elementos e identidades diferentes pueden, bajo ciertas circunstancias, articularse. Pero esta articulación es siempre parcial: la estructura de la identidad permanece abierta. (Hall, 2010b: 367)

En este sentido, las identificaciones construidas por los jóvenes mostraron rupturas y continuidades con respecto a discursos y prácticas hegemónicas. De igual forma, las narrativas revelaron relaciones sexistas, racistas, homofóbicas y clasista en la escuela, la casa y el barrio. Estas formas de discriminación no surgieron de forma aislada, es decir, una estudiante no solo puede ser discriminada en la escuela y en el barrio por ser mujer, sino también por ser pobre o afro. Lo anterior muestra que la discriminación puede afectar de manera diferente a las personas, por ejemplo, la discriminación racial no afecta por igual a las mujeres y a los hombres, ni de la misma forma o puede presentarse en distintos grados. Por ello, es importante volver a las experiencias de los sujetos para mostrar formas de discriminación que pueden pasar desapercibidas por no ser reconocidas; además retomar estas experiencias permite analizar de qué manera la

discriminación puede afectar a una persona de acuerdo a las posiciones de sujeto que construye. Lo anterior implica, preguntarse por cómo los jóvenes se relacionan con sus pares y los adultos, teniendo en cuenta que a diario, en diferentes espacios, construyen posiciones de sujeto en torno al género, la clase social y la etnia, las cuales no desaparecen al momento que interactúan en el colegio, por el contrario están presentes en las relaciones escolares, se reafirman, son interpeladas o transformadas.

El llamado al reconocimiento de la diferencia, esa que no se puede dejar en la puerta de la escuela, llevó a los jóvenes que participaron en esta investigación a pensar en los procesos de inclusión que realiza la institución educativa Clara Goretti:

En el manual de convivencia se habla de inclusión educativa, ¿realmente estamos hablando de inclusión como se debe tratar o la inclusión se reduce a chicos con talentos y capacidades excepcionales? ¿Te aceptamos por ser musulmana, judía o cristiana, se está trabajando por la inclusión para ciertos grupos o para todos como se debería trabajar? (Juan Camilo Castelblanco, grupo de discusión).

Con el concepto de identidad propuesto por Hall se profundizó en dos aspectos que se evidenciaron en las trayectorias de los jóvenes, esto es, los procesos de sujeción que viven los chicos y chicas al ocupar diferentes posiciones de sujeto en tanto mujer, joven, hombre, homosexual, indígena, afrodescendiente, etc. Dichas posiciones están constituidas por prácticas y discursos, es decir, que las identidades que construyen los jóvenes están inmersas en representaciones sociales, las cuales son producidas en marcos institucionales, culturales e históricos. El otro aspecto fundamental son los procesos de subjetivación que realizan los chicos donde asumen, cuestionan y modifican aquellas posiciones de sujeto. Este último punto evidencia que a pesar de que existen procesos de sujeción, no hay un lugar demarcado de una vez y para siempre, también están las posturas y elecciones de los sujetos que hacen que asuman o confronten de manera total, parcial o temporal dichas posiciones, un ejemplo ello es la postura asumida por Juan Camilo:

En este momento en el área de investigación estoy desarrollando un proyecto con una pregunta, cuáles son los procesos de reflexión que se han generado en la institución Clara Goretti frente a la población gay. A mí no me gusta poner LGTBI porque pienso que seguir jerarquizando a la humanidad es algo muy ambiguo, y no estamos alcanzando tal inclusión de la que estamos hablando, sino que estamos dividiendo en subcategorías el ser, no se está hablando de igualdad, no me gusta. Este proyecto me tiene muy feliz, me está expandiendo el horizonte (entrevista).

Otro caso son las diferentes representaciones sobre el hombre y la mujer que hay en la institución Clara Goretti, unas promovidas por los docentes y directivos bajo una lógica institucional, las otras por los jóvenes. En las primeras se impone la heterónoma, en las segundas el marco heteronormativo es cuestionado por algunos jóvenes por medio del cuerpo con estéticas alternas y comportamientos que desbordan los roles sociales planteados a los hombres y a las mujeres. La heterónoma, en tanto modelo hegemónico, hace presencia en la escuela a partir de la regulación del cuerpo, pues éste debe adoptar la forma que le corresponde según el sexo, si esta correspondencia se logra entonces el sujeto es reconocido como normal; pero si no se da, será interpelado y llamado a ocupar la categoría social que le corresponde:

Yo tengo una amiga que se pinta el pelo de todos los colores y a mí me encanta, y la coordinadora se la tiene montada porque se pinta el pelo, ¿por qué se pinta el pelo?, ¿por qué se corta el pelo como un hombre?, ¿por qué te rapas? pareces un macho. Eso es lo que no me gusta del colegio, quieren imponerles a las chicas que sean buenas y decentes, ¡Ay, no hago nada!, y ¡no somos así las mujeres! hay muchos tipos de mujeres (Manuela Garcés, entrevista).

Considerando lo anterior, vemos que hay una toma de postura de los chicos frente a ciertos valores y discursos sociales que circulan y que hacen parte de los procesos de subjetivación que ellos afrontan en la construcción de sus identidades. En la cita expuesta, el género es la categoría que se pone en juego, se habla de aquellas representaciones sociales sobre lo que implica ser hombre y mujer en la sociedad, los comportamientos que se espera de cada uno; pero también cómo los jóvenes aceptan, negocian o se resisten a ellas.

De esta forma, las identificaciones que se dan en torno a ciertas posiciones de sujeto articula dos instancias: una de sujeción y otra subjetiva. Esto quiere decir que la identidad une al sujeto con la estructura, pero no de forma definitiva; por el contrario las identidades resultan ser cambiantes, “no son totalidades cerradas y unidimensionales sino fragmentadas y múltiples; son histórica y discursivamente producidas a través de relaciones de poder sin garantías esencialistas. Las identidades involucran las políticas de representación y un continuo, más nunca concluido y siempre confrontado, proceso de cerramiento y subjetivación” (Restrepo, 2014: 58).

De esta forma, la identidad en Hall se caracteriza porque no están cerradas, se encuentran en proceso, es decir, que están abiertas al cambio, las identidades se construyen entre discursos, representaciones, posiciones y prácticas antagónicas; por tanto, un sujeto no posee una sola identidad, sino múltiples y contradictorias. Por otra parte, es importante tener en cuenta que en la conformación de las identidades se presentan relaciones de poder, de acuerdo con Hall el poder que atraviesa el cuerpo social no busca solo reprimir, también es un poder productor de discurso, el cual nombra, clasifica y crea representaciones sociales sobre el otro. En este sentido, si las identidades se producen en y por el lenguaje a través de discursos y prácticas que están atravesadas por relaciones de poder, entonces las posiciones de sujeto no son ajenas a estas relaciones, por el contrario éstas influyen en la forma en que los sujetos se representa a sí mismos y a los otros.

1.1 Posiciones de sujeto: género, clase social y etnia

Reflexionar sobre género implica considerar las configuraciones sociales en las que se plantean como naturales los roles de hombres y mujeres en la sociedad, también requiere analizar las causas, los mecanismos culturales e institucionales que proponen relaciones desiguales entre éstos. Iniciar dicha reflexión es identificar aquellos procesos sociales donde la heteronorma funciona como el principio orientador de las relaciones sociales y con la que se ha instituido: la correspondencia natural entre género y sexo; la conformación de sujetos sexuados mediante símbolos y normas y la construcción de hábitos y condicionamientos sobre el cuerpo de acuerdo con el sexo. Para Butler el género resulta ser un *performace*, una actuación, un ritual, un hacer en el marco de una matriz heterosexual, el cual naturaliza discursos e incide en la construcción de la identidad de los sujetos.

“[...] género no es un sustantivo, ni tampoco es el conjunto de atributos vagos, porque hemos visto que el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia de género (Butler, 2006:84)

Pese al discurso heteronormativo, Butler plantea que la orientación sexual y la expresión del género son parte de una construcción social, cultural e histórica, lo que implica que no hay roles sexuales y de género biológicamente inscritos en la naturaleza

humana. De igual forma, afirma que los códigos sociales no condicionan enteramente la identidad de género de los sujetos, así como tampoco el individuo decide completamente sobre su identidad, ambos aspectos se dan a la par, siendo el género improvisación, un performance, cuyo entramado normativo se da en el contexto donde se desenvuelve.

En el libro *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto* (2000) Rossana Reguillo, menciona la deuda que se tiene con respecto a incluir el género como una dimensión relevante a estudiar en los temas de juventud, a pesar de que el libro se publicó en el año 2000, en la actualidad son escasos los estudios sobre violencia en la escuela en Colombia que toman como eje de reflexión el género, haciendo eco del planteamiento realizado por Reguillo en esta investigación se quiere poner sobre el tapete la importancia de dicha reflexión:

Aceptar que en los acercamientos a las culturas juveniles ha dominado una lectura que ha problematizado de manera insuficiente la diferencia político cultural del género, es el primer paso hacia la construcción de un conocimiento que revele desigualdades y desniveles sociales generados en la diferencia sexual (2000: 91).

En esta misma línea, Reguillo propone tres dimensiones de análisis de género: el discurso (representaciones diferenciales), el espacio (uso percepción del espacio), interacción (prácticas y relación nosotros-ellos). De acuerdo con ella, estas dimensiones “permiten develar en su análisis la percepción, valoración y acción diferencial entre jóvenes” (2000:91). Siguiendo esta matriz propuesta se analizará las representaciones de los jóvenes, teniendo en cuenta que los roles se construyen de manera relacional y que no es posible comprender la forma en qué es representada la mujer, sin tener en cuenta cómo es visto el hombre. Considerando esta perspectiva, en el análisis de las trayectorias de los jóvenes de la institución Clara Goretti se analizarán las representaciones que ellos tienen sobre ser hombres y mujeres, las relaciones desiguales que se presentan en la casa y en la escuela. Por otra parte, se retomarán aquellas representaciones que los jóvenes tienen sobre otras identidades de género y sexualidades, además de las relaciones de desigualdad que se dan en el colegio, la calle y el hogar hacia la comunidad LGTBI. Lo anterior se realizará teniendo en cuenta que dichas representaciones, prácticas y discursos están sujetas a un entramado histórico y social, y que no son naturales a los sujetos.

Por otra parte, en el análisis se retomaran las posiciones de sujeto que los jóvenes han construido entorno a la etnia, este aspecto será abordado desde la reflexión que hace Stuart Hall de la etnicidad. De acuerdo con él todos tenemos etnicidad porque venimos de un contexto cultural e histórico, el cual es fuente de producción de la misma. En este sentido, “la etnicidad no solo incluye “las minorías étnicas”, sino también a ciertos grupos, que tradicionalmente han sido considerados sin ella” (Restrepo, 2004: 40). Esta postura cuestiona aquellas posiciones esencialistas que a través de una visión ontológica proponen que la etnia es inherente a la condición humana en tanto expresión biológica o cultural. De igual forma, cuestiona el reduccionismo de ciertas argumentaciones que afirman que las prácticas culturales son expresiones de un grupo, y por tanto garantías de la identidad étnica.

Para Hall la etnia tiene que ver con la “pregunta por los específicos y localizados procesos no discursivos y discursivos de la producción de la diferencia étnica, esto no aparece como un fenómeno natural de la condición humana, sino históricamente localizado, producto de un arduo proceso de mediaciones y confrontaciones en el espacio social (Restrepo, 2004: 30-31). De acuerdo a lo expuesto, la etnia no es una noción prefigurada con unas características específicas, sino que tiene que ver con las relaciones que construyen las personas a lo largo de la historia, lo cual quiere decir que la construcción del significado de la diferencia, varía de acuerdo al contexto y al momento histórico. En este sentido, tanto la raza como la etnicidad solo pueden ser analizadas desde las relaciones que se producen en un contexto específico.

En cuanto al racismo, Stuart Hall plantea que está vinculado con otras relaciones sociales, razón por la cual debe ser examinado considerando las relaciones históricas específicas donde confluyen prácticas políticas e ideológicas articuladas con otras prácticas sociales. Lo importante entonces no es plantear una fórmula abstracta para identificar el racismo o establecer diferencias entre las características raciales o étnicas, la idea es que se analicen las condiciones específicas en las que éste se ha producido socialmente, esto quiere decir que no hay una sola forma de racismo:

Ha habido muchos racismos diferentes, cada uno históricamente específico y articulado en forma distinta dentro de las sociedades en las que aparece. De este modo, el racismo es siempre históricamente específico, sean cuales sean las características comunes que

puedan parecer compartir con otro fenómeno social similar. Aunque puede basarse en las huellas culturales e ideológicas depositadas en la sociedad por fases históricas previas, siempre asume formas específicas que surgen de condiciones y una organización de las sociedades actuales —no pasadas— (Hall 1978: 26).

De acuerdo a lo expuesto, para analizar las situaciones de racismo que se dan en las trayectorias de los chicos es preciso tener en cuenta las condiciones sociales en las que éstas tienen cabida, en este sentido, se consideraron las relaciones sociales que fueron identificadas y nominadas por los jóvenes como racistas y las condiciones de su emergencia en las trayectorias vitales. De acuerdo con las entrevistas y observaciones realizadas en la institución educativa Clara Goretti, resulta fundamental identificar prácticas y discursos racistas, pues su poca visibilización, impide, en muchas ocasiones, su tratamiento.

También se va a tener en cuenta como categoría de análisis la clase social. Al respecto es preciso mencionar que dicha categoría resulta clave si revisamos la forma en que históricamente se han visibilizado los jóvenes como actores sociales, curiosamente ser joven fue algo reservado para las clases sociales altas, fue solo a partir del siglo XX que lo juvenil fue remitido a otros sectores sociales; pero con una connotación diferente (Cfr. Montenegro, 2004: 130). En Colombia, antes de que se incorporara el modelo modernizador en el país:

Para los colombianos, antes del modelo modernizador la relación entre familia y trabajo era prácticamente directa: se trabajaba en el seno de la familia o se pasaba de la familia al trabajo sin intermediaciones. Es decir, la juventud si la había, era muy reducida en términos de duración, y solamente grupos muy restringidos gozaban de un periodo intermedio amplio y significativo. Este fenómeno cambio con la expansión escolar y con los programas de democratización de la educación. Sin embargo, la expansión de la escolaridad y la consecuente redistribución de los grupos: mientras que para buena parte de los grupos campesinos la juventud puede terminarse a los diez años, cuando se pasa de la familia y de algunos años de la escuela al trabajo, para grupos urbanos de clase media y alta la juventud puede fácilmente prolongarse hasta los veinte o veinticinco años (Parra, 1986:81-82).

De acuerdo al análisis realizado por Parra Sandoval, en Colombia en los años 70, ser joven dependía de la clase social a la que se pertenecía, la cual también se correspondía a la ubicación urbana y rural. Además era más deseable ser joven de clase alta, en contraposición a las juventudes de clases populares que eran vistas como peligrosas. Este dato histórico plantea un punto interesante que nos habla de la relación entre

juventud, tiempo libre y clase social, pues la pertenencia a determinados sectores sociales influye en el uso del tiempo libre de los jóvenes y en el consumo de determinados bienes.

La cita también pone de presente que la reflexión sobre los jóvenes implica considerar las relaciones de clase, que van a ser entendidas en esta investigación como sistemas de relaciones que cambian históricamente, y que no se supeditan necesariamente a la relación de los agentes con los medios de producción, a saber su propiedad sobre ellos. Aquí resulta importante el aporte de Bourdieu al plantear que el análisis de las clases sociales no se debe reducir a una reflexión sobre lo económico enfocado a la producción, sino que es necesario tener en cuenta en esas relaciones de dominación y de poder el consumo, razón por la cual, es importante considerar la cultura y lo simbólico como un aspecto fundamental para entender la diferencia entre clases sociales. Así pues, las luchas por el poder no se reducen al campo económico, también tiene que ver con lo simbólico, siendo la cultura un eje fundamental para comprender las diferencias sociales, pero sobre todo las prácticas culturales:

Para conocer las clases sociales no es suficiente establecer cómo participan en las relaciones de producción, sino es necesario también analizar su consumo, no solo en cuanto a la apropiación de bienes, sino también en el modo de usarlos, con lo cual las diferentes clases establecen prácticas culturales que “componen un conjunto de características auxiliares, que a modo de exigencias tácitas, pueden funcionar como principios de exclusión o de selección reales sin ser jamás formalmente enunciadas (Bourdieu, 1990: 18).

Por su parte, Néstor García Clanclini en la introducción del libro *Sociología y cultura* (2000) profundiza en la reflexión de Bourdieu al plantear que:

(...) también constituye el modo de ser de una clase o una facción de clase el modo en que viven sus miembros, la escuela a la que envían a sus hijos, los lugares que van de vacaciones, lo que comen y la manera en que lo comen. Estas prácticas culturales son más que rasgos complementarios o consecuencias secundarias de su ubicación en el proceso productivo, componen un conjunto de características auxiliares que a modo de exigencias tácitas, pueden funcionar como principios de selección o de exclusión reales sin ser formalmente enunciados (Bourdieu, 1990:9).

De acuerdo con la cita y la reflexión planteada, la categoría de clase social será analizada en esta investigación teniendo en cuenta tres aspectos: la clase social en la que se ubica el chico o la chica en las entrevistas; el análisis de las trayectorias vitales de los jóvenes entrevistados, el cual implica analizar no sólo el acceso a determinados bienes,

sino también el consumo que hacen de ellos los jóvenes y las relaciones exclusión/inclusión que se dan entre los actores escolares entorno al consumo de bienes;

2. Ser jóvenes en la escuela: relatos, posiciones de sujeto y trayectorias vitales

El propósito de este acápite es exponer los perfiles de ocho jóvenes, cuatro chicas y cuatro chicos, que fueron entrevistados durante un mes. Cada relato muestra los recorridos realizados en la escuela, el hogar, el barrio y la ciudad, sus elecciones, proyectos, gustos, las relaciones que han establecido con sus pares y con los adultos, etc. Lo anterior permitirá realizar un análisis general en donde se recoja las posiciones de sujeto que los jóvenes construyeron en torno a la clase social, el género y la étnica, el cual será propuesto en el siguiente acápite.

2.1 Alejandra Torres³⁹. Ni muy popular, ni muy tímida.

Alejandra no mira a los ojos cuando habla, evade la mirada como si quisiera esconder lo que está sintiendo al contar su historia. Es la primera vez que alguien le pregunta sobre su vida, manifiesta estar nerviosa; sin embargo, está tranquila con el acuerdo: si hay algo de lo que no quiera hablar, no responderá. Su postura en la silla es recta, como si estuviera a punto de recibir una lección, al momento de sentarse y acomodar sus piernas organiza los pases de la falda, su uniforme es pulcro, usa pocos accesorios, unos aretes pequeños y una cadenita delgada. Dice que sólo utiliza maquillaje en sus presentaciones de baile porque quiere conservar su cara limpia. No le gusta llevar sus crespos al aire, prefiere recogerlos todos los días.

Con sus grandes ojos negros mira un punto fijo en el piso y empieza a contar aquello que para ella es su filosofía de vida en el colegio, “no me dejo de nadie, no me gusta que me digan cosas que me molestan y se lo digo a las personas”. La socialización es uno de sus rituales favoritos, a pesar de que sus compañeros no le den la categoría de faru, para que eso ocurra debe ser conocida por todos y tener muchos likes en redes sociales. “Me gusta este colegio porque te hablas con todos; un ejemplo, llegas y no conoces a nadie, cualquier persona te muestra el colegio o te ayudan”. Los profesores no le llaman la atención por algo en especial, ni por el uniforme, ni por la indisciplina, de

³⁹La construcción de los perfiles de los ocho jóvenes se hizo a partir de las entrevistas que la investigadora realizó con ellos. Los perfiles contruidos en dichos encuentros fueron leídos por los estudiantes.

hecho piensan que es buena estudiante. No se considera como una chica que pase desapercibida en el colegio, pero tampoco es popular. Le gusta hablar y estar con todos, tiene varias amigas y amigos en séptimo, que es el grado que actualmente cursa, y en otros salones. Para ella es una ventaja que el colegio los separe cuando finalizan el año, pues “así nos vamos conociendo todos”.

Con 13 años, se describe como una persona frentera⁴⁰, directa y con muchas ganas de ayudar a los demás. Le gusta toda la música en inglés, sobre todo el rap. Sus grupos favoritos son Cortan, One direction y Manu Fay. Disfruta ir a cine con sus amigos, celebrar cumpleaños e ir a bailar. Su pasión definitivamente es el baile, su mamá desde pequeña la tiene en una academia de salsa. Lo que no le gusta de su personalidad es que a veces se deja influenciar por sus amigas, “hay personas que me dicen que no hagamos nada y que no entremos a clase, me dejo llevar. De su cuerpo le gustan sus ojos y su sonrisa, odia los dedos de sus pies, son igualitos a los de su papá.

Vive en San Fernando, un barrio tradicional de la ciudad de Cali. Afirma que es un lugar seguro y que su familia lleva 15 años allí. No tiene amigos en el barrio porque no le gusta juntarse con chicos grandes, sus amistades están en el colegio y en la academia de baile. Se define de clase media, dice que no le hace falta nada. Vive con su mamá, su abuela y sus dos tíos, no tiene hermanos. Entre todos mantienen la casa. “Mi mamá es un ejemplo a seguir”, tuvo que sacarme sola adelante”, “desde que nací mis padres están separados”. Con su papá pasa los fines de semana, aunque últimamente prefiere no ir, le molesta verlo borracho. El hecho que ha marcado recientemente su vida fue la muerte su abuelo, a quién consideraba su papá. Entre dientes confiesa que no ha podido superar su partida.

Por el momento no tiene novio, dice que es bonito mientras dura, y que sólo se da besos con los chicos, nada más. A pesar de que siente mucha curiosidad por el sexo, le da miedo quedar en embarazo; tiene una prima que a los trece años quedó embarazada de un chico de veinte y se escapó de la casa. La sexualidad la deja para las charlas que tiene con sus amigas en el descanso, en donde se ríen, recochan, y las más experimentadas cuentan lo que han hecho. Habla de las mariposas que siente en el estómago cuando le gusta un chico; se pregunta en voz alta, y algo dubitativa, por los gustos de algunas de sus compañeras, aquellas que a escondidas ha pillado dándose besos en el baño del colegio, le parece normal, “todos tienen sus gustos”, aunque para ella es “incomodo verlo porque no es común”.

En cuanto a sus amigas, las defendería a capa y espada en cualquier situación, aunque no soportaría que uno de sus amigos fuera hipócrita o le inventara un chisme. Para ella lo que genera en el colegio las peleas son los chismes, “aquí inventan muchos chismes, si te involucran y la persona cree en eso, allí empieza el problema”. “La otra vez se pelearon por un chisme, el chisme era que una estaba metida con el novio de la otra, eso generó un enfrentamiento en el patio”. Alejandra defiende la igualdad, manifiesta constantemente que “todos somos iguales y que no hay que juzgar a los demás”, piensa que en el colegio hay muchas personas que son racistas y homofóbicas, “Aquí hay personas que le llenan el maletín a otros con basura, disque por recocha, uno sabe que no es por ese motivo, sino porque son racistas”. Lo que más le molesta de esta situación es la ley del silencio, según ella, no sólo guardan silencio los estudiantes, sino también

40Al final del capítulo hay un glosario que da cuenta del significado de las palabras locales.

los profesores. “Si hay bullying a los estudiantes les da miedo decir algo porque saben que los profesores le dicen al agresor que uno fue el que dijo todo eso, entonces es más peligroso y los profesores no hacen nada, se hacen los locos”. Para Alejandra es importante que en el colegio haya más profesores que escuchen los problemas de los estudiantes, “que no se queden callados, que hagan algo cuando las cosas suceden, “como que le cuentas qué ocurre, y no hacen nada”.

Alejandra sonríe al pensar qué pasará con ella dentro de diez años, ve ese futuro como lejano y ajeno, como si el tiempo no fuera a transcurrir para ella. Su sueño es estudiar medicina en los Estados Unidos, pues tiene familiares en ese país. A los 26 años, cuando sea profesional, quiere formar una familia, tener un niño y una niña. Todavía no tiene muy claro “cuál es el hombre sus sueños (risas)”. A la pregunta sobre qué le gusta de ser mujer, mira con extrañeza, y responde “no sé, no me lo había preguntado”; lo que si tiene muy claro es lo que no le gusta: “tener cólicos menstruales”. Considera que los hombres y las mujeres son iguales. “hay cosas que las mujeres pueden hacer y que los hombres no, y hay cosas que los hombres pueden hacer y las mujeres no. Las mujeres pueden hacer las labores de la casa, educar mejor a sus hijos. Los hombres pueden hacer cosas que tengan que ver con fuerza”.

2.2 María Rosa Muñoz. A las mujeres se les exige ser perfectas.

María: estoy un poco nerviosa, ¡no sé qué vaya a pasar!....

Investigadora: si quieres tapo con una hoja la grabadora para que te sientas más cómoda, sólo vamos a conversar a partir de unas preguntas que te voy hacer. Responde lo que quieras...

María es una chica de 16 años, delgada y alta. Tiene una melena crespa y oscura, que trata de ocultar con una pañoleta. El encuentro con ella se dio a partir de sus intervenciones en los grupos de discusión desarrollados con el grado décimo; en ellas mencionó algunas situaciones en donde había sido discriminada por sus compañeros debido a su apariencia física. El día de la entrevista se mostró ansiosa, movía sus piernas y tocaba con frecuencia sus manos, al desarrollarse la conversación la tensión inicial desapareció.

De acuerdo con María, la relación entre sus padres no fue fácil. Su mamá es profesora y su papá tiene problemas con las drogas. Desde pequeña pasó por situaciones en las que había fuertes discusiones y agresión física entre sus padres, sobre todo de su papá a su mamá. Cuando su mamá se iba a trabajar su papá “no estaba pendiente, siempre estaba viendo televisión o se iba a tomar trago, o se perdía una o dos semanas”. A veces sufrían porque la comida no les alcanzaba, pues el sueldo de su mamá era poco. María no se define de ninguna clase, simplemente su mamá y ella son pobres, “todo es producto del sacrificio, y de la ayuda que algunos familiares nos han dado en los momentos difíciles, menos mal el colegio es gratis”.

Le gusta el rock, dice que es un escape para lo que siente, también le gusta vestir de negro y usar manillas, aunque en el colegio no les guste y a veces le digan cosas. Mago de Oz, Metallica, Black Sabbath, Iron Maiden son las bandas que más escucha. Manifiesta no tener un grupo de amigos con quién compartir sus gustos, se define más bien solitaria, no conoce a muchos chicos en el barrio, prefiere quedarse en su casa, y en

el colegio a muchos de sus compañeros no les interesa la música que le gusta, sólo el reggaeton y la salsa. Vive con su mamá hace doce años en Chiminangos, un barrio ubicado al norte de la ciudad. Hace tres años que no tiene noticias de su papá. Al igual que en la escuela en su barrio no hay muchos parches para escuchar rock o metal, “los pelados están en otra cosa, más en la lógica de la ciudad, del baile y la rumba”. Aunque confiesa que le cuesta trabajo explorar y hacer nuevas amistades, le gusta visitar la loma de la Cruz, un lugar turístico ubicado en el centro de Cali en el que se reúnen los jóvenes rockeros a escuchar música, tocar guitarra y tomar vino en caja. Los viernes se da una vuelta por la loma a ver el ambiente.

Dice que tuvo problemas para relacionarse con sus compañeros del colegio. A pesar de que fue un periodo que ya pasó, lo encuentra como una situación dolorosa, en donde cuatro chicos faru se “la montaron” por su apariencia física, se burlaban de su pelo. Ella se sintió sola porque no tenía el respaldo del grupo, quienes apoyaban muchas de las burlas que hacían sus compañeros. “A veces me tocaba lidiar con las situaciones que ocurrían en mi casa y con lo que hacían estos manes acá”. En una oportunidad esperó a que sonara el timbre del descanso para quedarse sola en el salón y llorar, uno de los compañeros que la molestaba entró en ese momento y le gritó: “que por ser fea, no debería existir”. Como le decía Jimmy, uno de sus compañeros de décimo, cuando ella le contó lo que le ocurrió en noveno: “a las mujeres se les exige ser perfectas. Decirles a los profesores no sirvió mucho, “sólo regañaban a estos manes, les decían que eso no se hace, yo esperaba una acción más fuerte de los profesores. La verdad a mí me daba miedo defenderme, me sentía sola”. María comenta que la situación con sus cuatro compañeros duró todo el año escolar, y cambió cuando hicieron la rotación de grupo, porque dos de ellos perdieron el año. Ahora se siente diferente, en este grupo tiene a dos amigas, dos compinches con las que hablan de música y lo que hay que hacer en el colegio, de vez en cuando comparte con otros compañeros, “sin profundizar mucho”.

No se considera ni buena ni mala estudiante, sólo asiste al colegio porque no le gusta estar sola en la casa, cumple sin mayor motivación con las tareas del colegio, dice que las cosas que le enseñan allí no le sirven para diseño. Después de salir de Once, sueña con ser diseñadora gráfica, le llaman la atención las imágenes y el arte. Dice que le da igual los resultados del ICFES, “muchos compañeros se matan la cabeza, piensan que la vida se les define con ese examen”. “Yo pienso estudiar en el SENA, allí te hacen una prueba y si pasas listo, no te piden resultados del ICFES. Hay muchos compañeros que quieren estudiar medicina en la Valle, por eso se presionan y los presionan para que saquen buenos puntajes”.

Actualmente tiene una relación con un chico de 20 años que vive en Chile. Se comunica todos los días con él por Facebook, llevan seis meses de relación a distancia, a pesar de que se frustra por no poder tocarlo, se siente contenta con su novio. Aspira a salir del bachillerato, estudiar y conseguir un trabajo para ayudar a su mamá. Dice que no le da miedo la sexualidad y que ya ha tenido sus primeras relaciones, “uno se educa a punta de internet y con las amigas”.

2.3 Juan Camilo Castelblanco. Ir en contra de los estereotipos.

Juan Camilo se quiere enfrentar a la cámara, se considera un líder nato, supervisa la primera toma, quiere ver cómo salió, no le convence su cara, está demasiado brillante,

se siente inseguro con su acné. Dice que paremos la entrevista, que necesita ir al baño para arreglarse, que se quiere poner base y brillo. Manifiesta que en este encuentro “está dejando su vida en manos de otro”. No fue necesario establecer un acuerdo, Juan disfruta ser entrevistado y hablar de él, resaltar sus logros, lo único que pidió fue privacidad en lo que iba a contar de su vida.

Al regresar, se sienta derecho en la silla y arregla su camisa, gesticula cada una de sus respuestas buscando la perfección en su expresión, trata de dejar una buena imagen, le importa lo que los demás piensan de él. Adopta como propias las palabras de su mamá: “la educación y ser una persona culta es realmente lo que te lleva a dónde quieres llegar”. Vive en el barrio las Acacias hace cuatro años, no sale ni tiene amigos por allí porque el lugar no se presta, es un sitio calmado donde viven personas mayores y no es común ver gente de su edad. No suele ir a otros barrios. Su padre falleció hace tres años, ahora vive con su abuela que es ama de casa y con su mamá que es contadora. No tiene hermanos. Se define de clase media, los gastos de la casa los asume su mamá que, según él, tiene un buen trabajo. Viven de alquiler y se cambian de residencia para mejorar sus condiciones.

Choca con la crianza tradicional de su abuela, pues según él, “es una persona religiosa, doble moralista, que tiene muy marcado su pasado machista y patriarcal con el que fue criada”. Juan cita con desdén a Marx, y en su discurso es recurrente la frase “la religión es el opio del pueblo”, afirmación que utiliza para explicar por qué es deísta. No está vinculado a ninguna religión; pero sí cree en su visión de Dios. Cuando está en la casa lee filosofía, estudia inglés y geografía, no sale mucho, está preparándose para ganar una beca en el exterior cuando se gradúe. Ha tenido dos relaciones amorosas con chicos mayores, ambas con rupturas supremamente dolorosas.

Por el momento no quiere volver a saber nada del amor, se concentra en sus estudios a tal punto de aislarse de los otros. Sueña con estudiar relaciones internacionales en los Estados Unidos y hacer una maestría en antropología en Europa. Actualmente cursa grado décimo, poco a poco se ha ido mostrando en el colegio, a pesar de los comentarios, de las críticas, defendiendo el derecho a su identidad. Entre risas, narra la cara de horror que puso su profesora de investigación al saber que haría un proyecto de investigación sobre los gays en el colegio. Su rostro se transforma al recordar los comentarios de algunos de sus profesores, quienes alarmados por el proyecto, le dijeron que no entrevistara a sus compañeros porque los iba a volver “maricas” y que los padres iban a venir a demandarlos. A pesar de lo ocurrido sigue adelante con su proyecto, aunque confiesa que fue un choque y que el primer sentimiento que lo invadió fue: “este proyecto no va a resultar por más que yo sueñe con él”.

Es el representante estudiantil del comité de convivencia del colegio y presidente del gobierno escolar; asumir esa posición no ha sido fácil, pues de acuerdo con él, existe homofobia, no sólo por parte de sus compañeros, sino también de los profesores y directivos. Se reacomoda en su silla y hace un paréntesis ante la cámara para explicar lo que ocurre en la sociedad en la que nació: “aquí está muy arraigada la idea de que el hombre y la mujer se deben comportar de determinada forma, tú estás condenado a seguir ese rol, y si eres chico no puedes jugar con barbies, entonces vas en contra de los estereotipos o de esa figura de hombre que ha inculcado la sociedad. Siempre he ido en contra de esos principios arraigados en la sociedad, me han herido al ser yo, y eso es

algo que he vivido desde mi infancia, al yo ser un niño de cinco años que prefería jugar con una barbie que con un carro”.

Mira al cielo raso, con sus ojos trata de atrapar sus recuerdos y traerlos a la conversación, exclama que el paso más importante en su vida lo dio a los trece años, cuando se sentó y dijo: “no puedo seguir negando algo que ha existido en mí, y es que soy un ser gay, me siento gay, y no puedo negar esa parte de mi vida, fue a los trece que dije voy a empezar a proyectarme como eso que soy y voy a asumir las consecuencias, nunca lo he tratado de ocultar”. El aceptarse fue producto de la primera relación amorosa que tuvo. A sus dieciséis años no tiene problema en “proyectarse como es”, a pesar de que sus compañeros “sientan el temor a ser como él”.

Se ha tomado muy en serio su labor como representante, aunque reconoce que “a los estudiantes no les interesa defender sus derechos”, “no está en sus prioridades”. Considera que le falta generar espacios de acercamiento con sus compañeros; sin embargo, afirma que: “el estudiante solo ve la elección, que es el momento en donde siente que participa en el colegio, como una obligación, “bueno tenés que hacerlo”. Con relación a sus derechos, “de pronto sus compañeros tienen tan arraigado el concepto de que nada va a cambiar, de que así se luche, nada va cambiar, que optan por ignorarlo, optan por ignorar defender sus derechos, así que se acostumbran a su constante violación”. Quiere seguir luchando en el colegio por la inclusión, cuestiona la forma en que se define y se trata esta problemática. Piensa que el hecho de ser joven “le da la posibilidad de cambiar para mejorar, es un tiempo extra para cambiar los errores, aunque existe la posibilidad de que simplemente se continúe en ellos, eso depende de cada persona”. Por ahora Juan no quiere perder tiempo, quiere llegar lejos.

Ha visto todo tipo de violencia en el colegio: física, verbal y emocional. Para él hay violencia cuando se violan los derechos, cuando se desconoce al otro y los derechos que lo cubren. Hay violencia de género en la escuela, en tanto suponen “que todos los estudiantes son heterosexuales, y olvidan temas tan importantes como la búsqueda de la identidad en esta etapa, cuando se pretende que las personas “manejen el mismo grado de normalidad”. También “el racismo, es algo muy arraigado a la sociedad, y sobre todo en esta ciudad, a pesar de que hay mucha población afro e indígena”. A pesar de lo que ocurre en el colegio, Juan resalta el papel que juega el comité de convivencia del que hace parte, en el tratamiento de los casos graves que se han presentado. No profundiza mucho en este aspecto, sólo habla de las garantías del debido proceso para los estudiantes.

2.4 Manuela Garcés. El /la estudiante modelo, ser hombre y mujer en el colegio.

Temperamental en la defensa de sus posiciones, recochera y movilizadora del grupo, así fue el encuentro con Manuela en uno de los talleres de décimo. Tiene claras dos cosas: no se deja de nadie y le gusta ayudar a los demás. Sus gestos varían entre la risa intensa y la agresividad. Delgada, de piel trigueña y ojos oscuros, Manuela no se preocupa por dejar una buena imagen, dice lo que piensa sin medir las consecuencias. Acepta sin ninguna condición la entrevista. Al momento de conversar con ella, confiesa entre risas sus sospechas de estar en embarazo. Por momentos, deja ver lo que realmente siente, dice que no quiere repetir la historia de su hermana mayor, que no quiere defraudar a

sus padres y que le da miedo el qué dirán. Días después de terminar la entrevista, me encuentro con ella, sonrío y me dice en voz baja: “negativo”.

Para Manuela su barrio es lo mejor, allí tiene sus amigos, los que conoció en la cuadra, en las fiestas de cumpleaños, las primeras comuniones y los quince años. En la cuadra tuvo a su primer amor. Su barrio tiene la calentura de la ciudad, por eso hace dos años prefería irse de Ciudad Córdoba, a pesar de que allí está su vida. Es un lugar que limita con otros barrios peligrosos de Cali y donde funcionan varias oficinas de sicarios. No se mete con nadie y evita exponerse a cualquier situación. Vive con su papá, su mamá, sus dos hermanas y su abuela en una casa propia. Su papá trabaja como operario y su mamá tiene un salón de belleza en la casa, prácticamente él se encarga de todos los gastos, y ella ayuda con lo que puede porque tiene pocos clientes; sin embargo, “es la cabeza del hogar”.

Respeto a su mamá porque cumplió todos sus sueños, a pesar de no haber sido una buena estudiante. “Le tocó muy duro porque mi mamá es negra”, ella quería casarse con un buen marido que la mantuviera, tener su familia y una casa propia”. Manuela afirma que no tiene una buena relación con sus hermanas. “Cada quien tiene sus secretos, cada quién hace con su vida lo que quiere y a la otra no le importa”. Se lleva mejor con la hermana del medio porque encuentra más comprensión en ella que en la mayor, también le simpatiza porque tiene una forma particular de ver el mundo, estudia derecho y es socialista. La situación que los marcó como familia, sobre todo en la niñez, fue el maltrato físico que su papá le daba a su mamá, situación que para ella influyó en la elección de su primer novio, según ella. Entre respuesta y respuesta se cuestiona el porqué se involucró con alguien violento después de haber vivido lo que vivió en su casa. Confiesa que le da pena reconocer que en algún momento de su vida un hombre la maltrató. La relación con Luis no fue color de rosa como ella pensaba, “poco a poco se fue apoderando de mi vida, era posesivo, celoso, infiel, supervisaba la ropa que me ponía y prácticamente me presionó a tener mi primera experiencia sexual”. “Yo me puse una venda en los ojos, yo no lo quería dejar, a pesar de que mi papá lloraba”.

Lo ocurrido lo toma como una experiencia más que espera no volver a repetir. Se considera muy alegre, una payasa, “los muchachos dicen que estoy loca”. Le agrada su personalidad y su físico, no se acompleja por nada, así le digan fea. Se maquilla para ocasiones importantes, le gusta vestir bien; pero cómoda. La confianza en su cuerpo la logró después de sacar de su vida las críticas que le hacía su novio por no tener las medidas perfectas. Le encanta ir al cine a ver películas de acción y de comedia, pasea con sus amigos y los fines de semana sale con sus papás. La rumba le viene de familia, mantiene en las fiestas del barrio, le gusta bailar bachata y salsa, y cuando está en otro ambiente, escucha música relajante. También asiste a una iglesia cristiana, no tiene ningún problema en ir como a ella le gusta vestir y maquillarse, “me encanta la boca roja”. Considera que “somos iglesia para cambiar no para criticar, que cada quién se vista como quiera y disfrute su religión a su modo”.

En el colegio mantiene reunida con su “combo”, “somos cuatro, hablamos, chimoseamos y hacemos tareas. Con los pelados del salón me llevo bien y con la mayoría me hablo, el problema es que tienen novia, entonces no se puede hablar bien con ellos”. Entre risas habla de la importancia de la unión en su salón, “cuando nosotros decidimos unirnos para ayudarnos, lo hacemos y lo hacemos muy bien. Nos unimos para salvarnos de algunos profes. Cuando es de enojarnos, nos enojamos super bien, y

entre todos”. Cuando hay algún problema con una de sus amigas, no se mete; pero cuando se meten con ella no se mide en palabras y reacciones. Considera que los chicos populares de la jornada son intocables y se meten con los otros estudiantes, sobre todo con los que se la dejan “montar”. ”Hay un grupo de personas populares, que se la están montando a una peladita de noveno y le dicen fea, fea, delante de todos a la salida, se burlan”.

Para ella la violencia es no respetar las opiniones de la otra persona. Manifiesta que cuando la palabra bullying se puso de moda en el colegio, ellos no entendían que significaba, los maestros fueron los primeros en utilizarla. “Nosotros pensábamos que bullying solamente era pegarle a una persona y cogerlo de recocha”. Después de varias charlas, allí fue más claro para nosotros entender lo que pasaba. Entonces “todo el mundo empezó a decir que le hicieron bullying”. Manuela piensa que la violencia se da en diferentes niveles, no sólo entre los estudiantes, menciona la discriminación que sufren los chicos que tienen estéticas diferentes a las establecidas por el modelo del colegio. “Yo tengo una amiga que se pinta el pelo de todos los colores y a mí me encanta, y la coordinadora se la tiene montada porque se pinta el pelo, porque se corta el pelo como un hombre, que porque te rapas que pareces un macho”. “Hay un compañero, Alex, una profesora lo ataca, le dice mire como tiene esa cabeza, mire ese saco, parece un gamín, mire ese pantalón, mire esa música. Ellos son los rebeldes, catalogados por los profesores porque hacen con el cuerpo lo que ellos quieren, ellos no pelean, ellos nada, son los rebeldes porque simplemente no tienen el estatus que el colegio quiere que todos tengan”.

Manuela critica el señalamiento que directivos, profesores y estudiantes han hecho a las chicas que quedan en embarazo “. El otro año este colegio estaba invadido de mujeres embarazadas, todas las mujeres de décimo quedaban embarazadas literalmente, por cada salón había diez peladas embarazadas. Había un profesor de trigonometría que insultaba y trataba mal a las chicas embarazadas, se paraba a la mitad de la clase y decía que eran unas corrincheras, brinconas, que quién las mandaba, fue una persona tan grosera”. También critica el abuso de autoridad de algunos docentes quienes amparados en la lógica del sistema educativo, incluida la sindical, vulneran los derechos de los estudiantes, sin que se pueda hacer nada. “La profesora de trigonometría, la otra vez, cogió a un muchacho del cuello de la camisa y lo paró de la silla, se paró en la mitad del salón y lo que sea con todo el mundo, y a pesar de que ese muchacho hizo lo imposible para que ella saliera del colegio, no pudo. La mayoría de mis compañeros le tienen miedo por como ella es”. Para Manuela el ser hombre o mujer influye en las reacciones y los tipos de violencia que se dan entre los estudiantes. Las mujeres “alegan más, llevan las cosas a más grande, en cambio los hombres nos dimos puños pero allí murió la pelea; pero las mujeres lo llevamos más al chisme, nosotras no sabemos parar un chisme, los hombres son como, pues sí, ya no me interesa”.

Sueña con ser una persona exitosa en su carrera. Quiere estudiar en la Universidad del Valle medicina y especializarse en neurocirugía. Se quiere casar con una persona que la quiera mucho, que la valore. Desea tener una buena posición económica para mantener a los tres hijos que quiere tener. Quiere tener dos mujeres y un hombre porque siempre quiso tener un hermano mayor que la cuidara y protegiera.

2.5 Mario Riascos. Obtener una beca o feriar el futuro.

Contiene las lágrimas, se calla para que no salgan, mira a un solo punto y entre palabra y palabra expresa su rabia al mundo, a la vida. Estaba triste. Laura, su novia de hace dos años había terminado con él. No quería hablar de lo ocurrido; pero no podía evitar hacerse preguntas, esperando encontrar una respuesta que lo tranquilizara. No entendía el comportamiento de Laura, no entendía el porqué lo trataba mal, por qué había cambiado. Se quedó para contarme su historia, a pesar de que sentía que se estaba rompiendo por dentro. Por momentos, en la conversación, su fragilidad se asomaba, en un gesto de orgullo, reaccionaba, se acomodaba en la silla, respiraba profundamente y atrapaba la emoción dentro de sí.

De estatura baja, cabello negro, ojos oscuros y contextura delgada, Mario reconoce que sus emociones son su punto débil, lo desvían de su camino, una muestra de ello era lo que estaba pasando con Laura. Para él es importante tener alguien con quién contar, con quién desahogarse, por eso ha tenido muchas relaciones a las que llama inconsistentes. Le gusta el rap en español, la electrónica, el hip hop y el rock. Siempre viste bien, le gusta la ropa de marca, “la gente mira mucho tu ropa, la de un hombre más que todo, a un hombre no lo definen ya como se viste, sino por la marca. Para un hombre es importantísima la marca, no es lo mismo ver a un tipo sin marca a ver un tipo vestido con todo original. Lo bonito de una mujer cuando lleva una blusa no es la marca, no le preguntan por la marca, sino que miran si le queda bonita”. No cree en Dios, exige pruebas que afirmen su existencia, “no sé si hay un ser superior, no me lo han probado, no me han dado respuestas”. Fantasea con la vida, piensa mucho en lo que va hacer, en cuál va a ser su futuro, sueña con una vida más de acción, menos consumista. “Me gusta mucho fantasear, creo que paso gran parte de mi vida fantaseando porque estoy aburrido con lo típico (risas)”. Es un líder, le gusta orientar a los otros, hablar en público, quiere influir en los demás. Le da miedo el fracaso y no tener una buena situación económica.

Vive en el barrio Tequendama hace seis años. Para él está bien, “es un barrio bonito, estrato alto”, “es mejor que otros”. La casa donde reside con sus padres y sus dos hermanas es alquilada. Hace diez años que recorre las calles de Cali, pues su papá decidió probar suerte en esta ciudad. Se hecha la bendición, mira al techo, y entre risas manifiesta: ¡Gracias a Dios! no tengo la personalidad de la gente de Bogotá. Para él la gente de Cali es mejor porque es más abierta, entradora y alegre, aunque haya nacido en la capital. De acuerdo con Mario la diferencia entre ambas ciudades está en lo que pide cada una: “aquí en Cali te piden más fuerza, más fortaleza, vos lo ves en tus compañeros del colegio. En Bogotá te piden más intelecto. Aquí es el que más personalidad y fuerza tenga.” No quiere irse de Cali, ya hizo su vida aquí y tiene a sus amigos.

Su papá es su ídolo, con él puede hablar de todo, incluso de las cosas vergonzosas. Él trabaja como psicólogo en un colegio privado. Su mamá es sumamente disciplinada, estricta y determinada, “es la queda el garrote en la casa”. Ella es secretaria de un centro de cirugía estética y plástica. Ambos se encargan de mantener la casa. Mario es el mayor de sus hermanas, a las que ayuda a cuidar. Manifiesta tener padres sobreprotectores “No puedo salir cuando quiera, no puedo llegar tarde, ni salir de mi casa sin pedir permiso”. Para todo hay una norma o regla estricta; pero lo que más le exigen, son resultados, “tengo que ser bueno en lo que hago”. La presión que siente se intensifica mes a mes, el otro año se gradúa y no sabe qué quiere estudiar, le preocupa

el examen de Estado, ese que lo define todo para él, ese que da la posibilidad de estudiar en la universidad pública o el que con malos resultados obliga a feriar el futuro. “Te lo hacen creer, ¡ve, eso es lo que vas hacer toda tu vida!, ¡si lo perdes tenés problemas!, tus papás, todo el mundo, el ICFES, el ICFES..... “Para mí, pasar este examen con un puntaje alto representa una beca, en mi casa no hay para pagar una universidad privada, por eso mi familia presiona tanto”.

Se ha enfrentado a diferentes situaciones en el colegio, desde sufrir acoso escolar a ser uno de los chicos más populares de la jornada de la tarde. “Cuando yo llegué a este colegio en séptimo, a mí me hacían mucho bullying porque yo era chiquito, a mí me molestaban mucho, eso era una batalla por la supervivencia (risas). Yo lo tomé como que me calmaba, pero llegó un momento en el que me cansé y le di puño a todos, hubo un momento en el que estaba en una pelea, que ni siquiera yo busqué”. Para Mario las peleas son una especie de prueba que pone la gente, “Ve, vos sos capaz, esa es la prueba que te hacen a vos, yo no lo tomé como una prueba, lo tomé más como estoy cansado, lo que queres es esto, dale yo te lo doy”. Uno siente presión por parte de la gente y prefiere hacerlo. Hay gente que no es capaz y eso incrementa la situación porque saben que vos no vas a responder, que te vas a dejar”. Lo que piensan los otros termina siendo decisivo, “a veces uno piensa más en lo que van a decir, mucha gente piensa eso, qué va a pasar, cómo me van a ver mis amigos”.

Explica cómo pasó a ser un chico desconocido de la jornada a ser parte de la farándula, o lo que todos conocen como faru. Conocer gente, tener plata, ir a rumbar y saber en dónde, ser buen jugador de fútbol, saber hablar, “todas esas cosas te vuelven faru”. Dice que el deseo de popularidad se da más en los chicos que inician el bachillerato y que se va perdiendo en los últimos años. De esas épocas recuerda que la gente lo quería, lo cubría, las chicas lo perseguían, la gente hablaba de él, que tuvo chismes y problemas. “Fui un faru sano, quería buscar amistad, hay unos que no, hay pelados que se ponen a vender droga en el colegio, y meten a mucha gente”. Actualmente está en el grado décimo; para él las relaciones son buenas comparadas con el año pasado, lo único que le ha molestado de sus compañeros es que lo hayan dejado solo, que no lo apoyaran cuando se quejó del trato de la profesora de trigonometría. “Le dije las quejas de todos a la profesora, y pues el resto de los muchachos no dijeron nada, no me apoyaron, se quedaron callados y obvio la profesora la cogió contra mí”.

Para Mario las principales causas de los conflictos en el colegio son los chismes, la envidia, las amenazas, “la gente se puede pelear por cualquier cosa”. Piensa que hay discriminaciones de todo tipo, y que todo aquel que está en el colegio debe estar preparado para ser discriminado, incluso los profesores. Revindica la labor que hacen los mediadores del colegio en la solución de conflictos, frente a la imposibilidad de los profesores de llegar a los estudiantes por falta de confianza.

2.6 Gustavo Marín. Ser buen estudiante: garantizar el futuro.

Se preguntaba quién era él, lo escribía y lo mencionaba en los talleres. En el dibujo que hizo de sí, puso en letras grandes: “quién soy”, acompañado de un interrogante. Piensa que se deja influenciar mucho, que siempre quiere complacer a los demás, a sus padres, a sus amigos, a sus compañeros. No le gusta estar sólo, le cuesta hacer amigos, con todos no la pasa bien. No sabe qué quiere hacer en la vida, aunque esta pregunta no le

preocupa mucho, apenas está en séptimo y tiene 14 años. Su drama viene más de lo que le manifiesta su mamá, él sueña con ser ingeniero y ella quiere que sea arquitecto. Según Gustavo: “yo no puedo ser ingeniero, porque mi mamá dice que yo tengo un don para dibujar y con eso puedo ayudar a las demás personas”.

Es alto, delgado, y siempre termina las frases con una sonrisa. Es sensible a lo que los demás puedan decir de él. Le gusta mucho la tecnología, las baladas en inglés y anda con un cuaderno en el que dibuja superhéroes. No le gusta vestir de determinada forma, por lo general anda con camisetas largas y bermudas, “es lo que hay”. Es youtuber, tiene un canal, aunque a penas lo inició con su hermano menor. Ha tenido novias ocasionales, relaciones confusas en las que no entiende las repentinas propuestas de noviazgo de las chicas del colegio, quienes con solo verlo y hablarle una vez, quieren que sea su novio. Y así como son de repentinas las propuestas, también son las partidas. “No entiendo a las mujeres, algunas son bipolares (risas), resulta que a veces quieren una cosa y resulta que no era eso”. Le gusta ir construyendo las relaciones despacio, por eso no se anima a tener nuevamente novia en el colegio.

Vive en un conjunto cerrado que se llama Girasoles del Sur, en un apartamento que está ubicado en el barrio Las Quintas de Don Simón. Reside en un barrio de estrato alto y se define de clase media; Gustavo vive con sus padres, sus dos hermanos y su abuela en un pequeño apartamento. Su hermana mayor tiene un cuarto propio, sus padres también, él comparte habitación con su hermano y su abuela. Dice que la convivencia es complicada, más cuando se duerme al lado de una señora de 72 años. Admira a su hermana porque sacó muy buenos resultados en el ICFES y estudia con una beca en la universidad más cara de la ciudad. Dice que a diferencia de otros jóvenes, se siente afortunado con sus padres porque les dan un buen trato, se esfuerzan por hacerlos sentir bien y darles gusto. “Normalmente uno escucha mucho decir a los amigos y compañeros que no pueden hablar con el papá porque siempre que hablan empieza una discusión”. Sus padres sostienen económicamente la casa. Su mamá es ama de casa, vende tortas y hace transcripciones, con eso compra la comida. Su papá es vendedor de propiedad raíz, vende lotes y bonos, lo que le obliga a estar por fuera de la casa. A pesar de los esfuerzos de sus padres la situación económica no anda bien, “mi hermano y yo a veces no tenemos para traer comida al colegio. Yo no pude venir ni el lunes ni ayer al colegio porque no había plata, nos toca turnarnos con mi hermano”.

Frente a las dificultades económicas, dice que lo único que pueden hacer es rezar y confiar en Dios y en que la situación se va arreglar. Los domingos todos asisten a una iglesia cristiana, sus padres trabajan ocasionalmente para los pastores. Su familia es muy creyente y rechaza aquellas cosas que van en contra de los mandatos divinos. Una de ellas es la homosexualidad y el aborto. “Uno está acostumbrado a ver los hombres como hombres y a las mujeres como mujeres”, lo más probable es que ellos tengan un desorden mental. También pienso que si a uno le gusta alguien tampoco depende de uno. En todo caso no es normal ver a los hombres con hombres, ni que actúen como mujeres”. A pesar de no entender la homosexualidad, Gustavo dice que sería incapaz de hacerle daño a las personas homosexuales, dice que “simplemente no comprende”.

Del colegio le gusta socializar con sus amigos. La enseñanza la califica regular, “los profesores no le están metiendo mucho a la educación, aquí son muy relajados”. Piensa que tener una buena educación y excelentes notas hace la diferencia en la vida, da ventajas para ingresar a la universidad y conseguir un trabajo, por eso trata de ser un buen estudiante, y más ahora que la situación económica no está bien. Se lleva bien con

sus compañeros del salón, y aunque al principio del año hubo problemas, ahora cada quien se ha acomodado en su grupo. Para Gustavo los grupos representan el respaldo en salón y en el colegio, el que no tiene uno está solo. “Cuando hay pelea entre dos personas se forman dos bandos, hay un grupo que escucha la historia de una y el otro grupo escucha la historia de la otra. Así que tenés respaldo si hay un problema con un estudiante o con un profesor”.

También habla de la dificultad de algunos compañeros para integrarse en los grupos por ser problemáticos, normalmente son excluidos porque la gente quiere evitar problemas”. Piensa que las peleas en el colegio se dan por los chismes y que es fuerte la discriminación, la crítica a las personas por su aspecto,” por lo que tienen y por lo que no tienen”. Para él, la palabra bullying la usan los estudiantes para recochar, “normalmente cuando la gente va a hacer un reclamo utiliza la palabra me están molestando. Cuando hay recocha en el salón, uno le dice al profesor, tal persona me está haciendo bullying”.

2.7 Wendy Jaramillo. Cumplir quince años, el sueño de ser mujer.

Saca varias veces el espejo de su maleta, hecha una mirada rápida a su rostro. Organiza sus cejas y pinta su boca con un labial rojo. Dice que está aburrida con su mamá, la abruma que sea tan sobreprotectora, que no la deje salir de la casa e ir a fiestas. Su mamá teme que quede embarazada tempranamente, pues para ella no fue fácil asumir la maternidad tan joven. A pesar de eso la admira por haberla tenido a esa edad, “si a mí me pasara eso, yo abortaría sin que mis papás se den cuenta y ya, pero ella me afrontó, afrontar ¿es la palabra?, y me tuvo, y ya está hasta graduada”. Wendy es espontánea, sonríe con facilidad, cuando se expresa lo hace en una mezcla de ternura, inocencia e impertinencia.

Por momentos la invaden pensamientos y emociones que califica como tristes, es allí donde las palabras fea, bruta y tonta suenan con frecuencia. Es alta, delgada, tiene piernas largas, y su cabello es castaño, liso y largo. Le gusta el reggaeton, la salsa y la bachata. Viste con Blue Jeans, blusas y sandalias, su ropa no necesariamente debe ser de marca. Lo que no puede faltar es el maquillaje, ponerse algo de rubor, polvos y labial en la cara. Menciona constantemente la dificultad que tiene para entenderse con su mamá y su padrastro. Para ella es la psicología el gran abismo que las separa, esta carrera y su discurso, no permite que puedan conversar, por el contrario empeora las cosas. Le gusta ayudar a la gente. Tiene contacto con niños enfermos por el trabajo de su mamá, así que le gusta ir a cuidarlos. Lo mismo cuando hacen salidas con la iglesia para los albergues. Cree en Dios y se considera católica; pero no practicante.

Dice que no tiene amigos en el barrio y vive aburrida por eso. Los chicos del colegio le parecen infantiles, sobre todo los de la jornada de la tarde; le interesan los chicos grandes, de décimo y once. Le importa mucho su apariencia, vive acomplejada con su cuerpo, se considera fea, a pesar de que tiene varios pretendientes. “No me gusta mi cuerpo porque no es como yo quiero, es decir, pues, bien bonita, me gustaría tener mi cola, mis senos y mis caderas más grandes. El abdomen plano, unas tetotas y un culote grande, pues no tan exagerado. Que mi cuerpo se vea como el de una mujer, como una modelo”. “Yo todos los días me veo al espejo, me digo tan linda, tan hermosa, porque yo busqué en internet que supuestamente para subir la autoestima, uno se tenía que decir

cosas bonitas todos los días, para que la mente de uno no diga cosas negativas; pero entonces a una amiga le dio por venirse con el pelo aplanchado, y me opacó todo, porque todo el mundo la miraba era a ella, entonces nooo.... La amiga fea pues....” No le interesa el estudio, le gusta conversar con sus amigas, chatear por redes sociales y piensa todo el día en Juan, el chico que la trae loca. Desde ya está haciendo los preparativos de su fiesta de quince años, sueña con ese momento a pesar de que sólo tiene trece. Cumplir quince significa para ella convertirse en mujer y ser libre. “En mis quince voy a tener más libertad con mi mamá, porque paso de niña a mujer, la cara le cambia a uno y voy a ser más estudiosa”.

Hace dos meses vive en el barrio las Granjas con su mamá y su padrastro. El barrio le parece bonito y seguro, no tiene mucha relación con los jóvenes de otros lugares. Se define de clase media, manifiesta no pasar necesidades y tenerlo todo, a pesar de que hubo momentos complicados cuando era niña y sus papás eran muy jóvenes. Sus amigos están en el colegio, por eso no falta a clase. Sus padres se separaron hace nueve años, los fines de semana se ve con su papá, le gusta estar con él porque le da mayor libertad. Su mamá y su padrastro sostienen la casa, ella es psicóloga en una academia de estudios técnicos y él tiene un negocio de tapetes. Hace cuatro años vive con Juan Carlos, su padrastro, la relación no es buena, no le habla y lo responsabiliza de haber estado en terapia. “Me llevaron al psicólogo porque no le hablaba a él. Yo me encerraba en el cuarto; pero tampoco era por Juan”. Con su papá la relación tampoco es buena, lo ve como un hombre machista e infiel, que no le importa tirarle los perros a su mamá, así esté casada. Tiene dos hermanos por parte de papá, una de dieciocho años y un hermano de cinco años. Piensa que las relaciones son más llevaderas con ellos porque no se ven casi. No tiene novio, aunque le gustaría tener, su mamá no la deja. “El novio es de salir, de darse besos, de compartir, y a mí no me dejan salir, eso todavía no me puede pasar a mí”.

Aunque no es una chica popular en la jornada, si habla con bastante chicos, entre ellos los tres faros más reconocidos. Frente a los comentarios negativos que sus compañeros hacen de ellos, ella los defiende, alegando que son inofensivos y que los comentarios son exagerados. Reconoce que la mayoría de situaciones violentas que se dan en el colegio es por culpa de los chismes y malos entendidos. Lo que más le gusta del colegio es relacionarse con la gente, caminar de un lado a otro en los descansos, y llegar temprano para poder ver a los chicos de la jornada de la mañana. En este momento cursa el grado séptimo, las relaciones con sus compañeros son buenas, ella anda con su grupo de amigas, así que se desentiende de los demás. Para ella la violencia es maltrato, pegarle a una persona, dice que no soportaría que la golpearan, y que si eso le llegara a ocurrir devolvería la agresión”. Dice que conoce varios estudiantes del colegio que consumen drogas, manifiesta que tiene curiosidad de probar, le dan ganas. “Quiere probar algo más natural porque no le gustaría que la llevaran a Bienestar Familiar, “me gustaría probar la marihuana, no tanto porque me vean, sino por curiosidad, si se me presenta la oportunidad lo haría”.

Le parece que la discriminación es una situación cotidiana que se da en el colegio. Para ella la discriminación aparece cuando tratan a una persona mal porque es de determinada forma, por muchas razones, por el pelo, por el cuerpo, por la cola”. A pesar de ser mediadora no interviene en las situaciones conflictivas que se presentan, en tono burlón señala que esa es responsabilidad de los brigadistas, no de ella. Sabe que puede dar más en el colegio, que puede hacer muchas cosas, ser buena estudiante, pero no

quiere, no tiene ganas, “yo no sé por qué me desanimo tanto”. Quiere ser una gran profesional, estudiar en Estados Unidos medicina y tener una familia. Sueña con dos hijos y un “buen esposo”.

2.8 Nicolás Hernández. Dos versiones para una historia de amor.

No le importa decir que ya tiene definida su identidad a los trece años, está seguro de sí mismo y sus padres lo apoyan. No le da miedo decirle a sus compañeros que es gay, no le da miedo ser popular, ni el qué dirán. Vive en el Barrio Champagnat en un conjunto cerrado. Allí ha conocido varias personas grandes y de su edad, con identidades diferentes que le han permitido expandir su visión de las cosas, “somos un grupo de amigos que compartimos nuestras experiencias”. Vive con sus padres y sus dos hermanas, él es el mayor, así que le toca cuidarlas. Siente más comprensión por parte de su mamá, le da miedo contarle ciertas cosas a su papá, pues es una persona muy seria y callada. “Mi papá tiene un carácter fuerte, así que yo siempre pensaba que si le contaba algo a él, me iba a recriminar lo que estaba haciendo y que iba a ser severo conmigo, afortunadamente no fue así”. Ambos se encargan de mantener la casa. Él es subsecretario de una empresa de mangueras, y ella es fisioterapeuta del Hospital Universitario del Valle. Se define de clase media-alta.

Su familia es cristiana y le gusta ir a la iglesia con ellos. Ve como las personas con problemas de alcoholismo se van transformando, por eso para él la iglesia ayuda a las personas, “hay otros lugares en donde sólo les importa recibir dinero”. Menciona que las únicas prohibiciones son: la fornicación y el adulterio. Le gusta el pop y el cine, es fan de la trilogía de Harry Potter. Se inclina por el arte, le gusta dibujar, ha tomado clases de violín y de piano. Dice que su papá y su mamá salieron con habilidades para el dibujo, aunque su mamá le toca redactar cosas. También le gusta escribir, de hecho en este momento está escribiendo una novela de amor con dos versiones. Una es para la clase de español, allí los personajes son heterosexuales, la otra es una historia de amor entre homosexuales, esta última versión la está haciendo circular en un sitio en internet, en el que puede crear una cuenta, escribir y modificar el documento. Tomó esta decisión cuando su papá descubrió en su computador varios archivos con escritura erótica, escrita por él, en donde se narraba el encuentro de dos hombres. Al ver esto, su papá le pidió que no siguiera escribiendo ese tipo de cosas, así que encontró este espacio virtual en el que puede crear sus historias, difundirlas y tenerlas seguras de sus padres en una cuenta.

Se describe como una persona que se valora a sí misma, como una persona extrovertida, con sentido del humor, que sin importar las situaciones siempre está alegre. Algo que le costó mucho superar, fue la discriminación a la que fue sometido por unos de sus compañeros de la escuela, cuando estaba en primaria. “El logro que más me ha gustado de mí mismo es aceptarme como verdaderamente soy. En quinto todos sabían que yo era homosexual, hubo un chico que me trató muy mal, en ese momento yo no me aceptaba, me decía a mí mismo que era bobada ser gay, en ese momento me sentía muy triste, estaba deprimido. Cuando entré nuevamente al colegio y no lo vi me empecé a aceptar a mí mismo, y creo que fue un logro, con esta situación yo di el paso, dije que sí, salí del closet”. A pesar de sus avances, dice que debe seguir adelante, todavía siente muchos miedos, uno de ellos es darle un beso a su novio en el parque o tomarlo de la mano en la calle. “Hay aceptación por parte de algunas personas, pero en sí los gays y las lesbianas seguimos ocultándonos. Cuando yo camino con mi novio veo muchos

homosexuales cogidos de la mano; pero escondidos en los árboles. Yo no me siento seguro de cogerle la mano a mi novio en el parque, no me siento capaz”.

Para Nicolás las lesbianas se ocultan más que los gays, en su salón habla de eso con una compañera que no es capaz de decir su orientación por temor a no ser aceptada. Él no entiende esta posición, pues considera que socialmente es más fácil que acepten a las lesbianas. “La verdad a mí me parece que es mucho más fácil que las lesbianas se muestren porque a los hombres solo les impacta ver hombres con hombres gays, es más difícil que los hombres gays se revelen porque se ve mucho más asqueroso, la gente dice eso.” Por lo general tiene buenas relaciones con sus compañeros de séptimo, se ha ganado un lugar, no se siente discriminado, a pesar de que se puedan presentar situaciones con otros estudiantes. Considera que la palabra bullying es utilizada por los estudiantes para recochar a los profesores, y que la palabra matoneo se comenzó a utilizar debido a las charlas que hacían en el colegio. En ellas, les decían “que el matoneo se presenta cuando persona agrede a otra con odio o con ganas de hacerle algo, y que esa persona podía hacerle mucho daño hasta morir, cosas así, era cuando agredía a una persona física y mentalmente”. Lo que para él es real son las peleas que se presentan en la salida, “es normal que las personas se peleen en la escuela, que se citen en la salida, y ya después andan de amigos”. “Yo por lo menos si tratan mal a una amiga, yo me meto, a no ser que ella no quiera”.

Cuando salga del colegio quiere estudiar diseño gráfico en los Estados Unidos y escribir un libro. “Yo quiero ir a vivir a EU, a mi novio le faltan dos años para terminar el colegio, está en noveno. Él me ha dicho que cuando terminemos el colegio quiere tomar nuestra relación más en serio y casarnos. Los dos tenemos ese plan, la relación es muy buena, solo tuvimos una pelea, todo es excelente, esa es la meta, irnos a vivir juntos y luego de eso casarnos”.

3.9 Glosario

Bachillerato: el sistema educativo colombiano está conformado por: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior. Se le domina bachillerato a la educación básica secundaria y la educación media.

ICBF (*Instituto de Bienestar Familiar*): institución estatal que se encarga de la defensa de los derechos de los niños y de los jóvenes en Colombia, además de su cuidado y protección.

Brincona: palabra que se utiliza para calificar a las mujeres de putas.

Chismoseamos: De chismoso. Habladuría ociosa sobre otra persona.

Combo: grupo de personas con las que se comparte con frecuencia.

Corrincheras: se les dice a las mujeres que andan en la calle sin hacer nada.

Faru: término utilizado por los chicos para hablar de un par que es famoso o popular. Es una abreviación de la palabra farándula.

Frentera: persona que dice lo que piensa al otro.

Gamín: persona que vive en la calle.

Garrote: término usado cuando una persona regaña o le llama la atención a otra. Dar garrote.

ICFES: examen de Estado obligatorio que deben presentar los estudiantes de undécimo para graduarse de secundaria en Colombia. Los resultados de estos exámenes determina el ingreso a las universidades públicas, pues éstas exigen puntajes elevados para aceptar al candidato y que lleve a cabo una carrera. Asimismo un buen resultado en el examen garantiza la asignación de becas-crédito, patrocinadas por el Estado colombiano, para realizar alguna carrera en una universidad pública o privada.

Ley del silencio: práctica que se da entre los estudiantes para controlar la información que circula entre ellos. Normalmente se utiliza para evitar que los adultos conozcan alguna situación que se ha presentado entre ellos. De acuerdo a las entrevistas, las personas que incumplen esta ley son tratadas como sapos, esto es, delatores, y en algunos casos, se presentan agresiones de un estudiante hacia otro, bien sea para presionarlo y que no hable o para castigarlo por haber hablado.

Montar – Montada: este término es usado por jóvenes y adultos para designar que una persona o un grupo los está agrediendo verbal o físicamente de manera constante.

Oficina de sicarios: lugares en donde se contratan servicios de las personas que se dedican a matar gente por encargo.

Parches: grupos de amigos.

Payasa: persona que hace reír a la gente con su forma de ser.

Pelados: jóvenes

Pillado: descubierto, también es usada cuando una persona se ha reunido con otra.

Recochar- Recoberos: práctica en la que jóvenes y adultos se burlan de otra persona.

Rumba – Rumbiar: salir a bailar a una discoteca o a una fiesta

SENA (*Servicio de Enseñanza Nacional de Aprendizaje*): institución del Estado que ofrece formación terciaria, esto es, técnica y tecnológica de forma gratuita.

3. Análisis de las trayectorias juveniles

Como se planteó al inicio de este capítulo, no solo se pretende dar voz a los jóvenes por medio de los relatos expuestos, también se busca realizar un análisis general de dichas trayectorias encontrando puntos que permitan hilvanar reflexiones sobre la clase social, el género y la etnia. Aquí es importante recordar que el concepto de identidad propuesto por Hall es el eje que orienta dicha reflexión, así pues se reconoce en la trayectoria de cada joven las posiciones de sujeto con las que interactúa en múltiples espacios sociales (la casa, el barrio y la escuela), y a su vez, vemos como construye su subjetividad al cuestionar, aceptar o modificar dichas posiciones.

En este sentido, vemos que la unión o articulación entre la sujeción y la subjetivación posibilita la construcción de las identidades, siendo estas provisionales y mediadas por las elecciones de cada sujeto. Por otra parte, en los relatos se pueden apreciar las diferentes representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre sus pares y los adultos, representaciones sobre el otro que atraviesan la construcción del nosotros- ellos, y que hacen parte de la configuración de los sujetos. Dichas representaciones presentes en los discursos y en las prácticas también implican relaciones de poder, en tanto posicionan a ciertas identidades como hegemónicas. Todos estos aspectos serán profundizados a continuación.

3.1 Clase social

La ubicación de los jóvenes en una clase social determinada se realizó a partir de la identificación que ellos asumieron frente a ésta. Sin embargo, la percepción que éstos tenían sobre su pertenencia a una clase social, no es un criterio suficiente a la hora de realizar un análisis de las trayectorias, pues los relatos mostraron que la percepción de clase de ciertos jóvenes no se correspondía con la situación económica de sus familias. De igual forma, las narrativas revelaron que la organización familiar, los ingresos, el consumo de bienes simbólicos y materiales, el capital cultural, las profesiones y el lugar de residencia, varían de un caso a otro, teniendo en cuenta que seis jóvenes se asumieron como parte de la clase media de Cali. Asimismo, las particularidades de las historias evidenciaron las dificultades de encasillar a cada joven en un grupo, en una clase social, en tanto las lógicas de organización familiar, las profesiones de algunos padres y el consumo cultural no se corresponden con la pertenencia de clase que los jóvenes mencionaron. El criterio que los estudiantes utilizaron para justificar su pertenencia a la clase media de la ciudad es el lugar de residencia, es decir, el barrio en donde viven; no obstante es importante considerar las diferentes estrategias que utilizan los familiares para poder vivir en barrios de estrato 4, 5 y 6.

Estas formas de organización mostraron que la residencia en un barrio de estrato alto no indica que las personas que viven allí no tengan problemas económicos. Una de las estrategias utilizadas por las familias para aminorar los gastos es la convivencia con varios miembros que trabajen o aporten cierta cantidad de dinero para solventar la manutención. También está la inscripción de los niños y adolescentes a colegios públicos, pues dichas instituciones no cobran la colegiatura; en cuanto a los jóvenes la meta es que ingresen a la universidad pública de la ciudad o sino adquirir un préstamo para poder pagar la carrera, es por ello que los padres presionan a sus hijos para que tengan buenos resultados en el examen de Estado, pues muchos no cuentan con el dinero suficiente para pagar las elevadas mensualidades de las universidades privadas. Otra estrategia que utilizan los padres de familia para obtener más ingresos es realizar trabajos informales desde sus casas (venta de comida y ropa, elaboración de artesanías y manualidades, transcripciones a computador, etc.) aparte de los empleos que tienen como profesionales o en oficios.

En las entrevistas los jóvenes manifestaron la preocupación de sus familiares por encontrar barrios seguros en la ciudad, razón por la cual alquilan casas o adquieren viviendas en zonas confiables y de estrato alto (barrios tradicionales, conjuntos cerrados y barrios ubicados en estratos 4, 5 y 6). Al igual que con los barrios, las familias buscan una institución educativa pública segura, así que inscriben a los chicos en escuelas ubicadas en barrios que consideran confiables, no periféricos, y que cuenten con un buen clima escolar. Ambas lógicas asumidas por las familias se corresponden con la percepción de seguridad que tienen de la ciudad, según lo manifestado por los jóvenes sus padres piensan que Cali es una ciudad peligrosa e insegura, percepción que ellos comparten y que justifica su poca movilidad por ciertos barrios. Esta percepción refuerza, en ciertas familias, la necesidad de vivir, transitar y compartir en lugares seguros, esto es, centros comerciales, barrios de estrato alto, unidades cerradas, unidades deportivas etc., espacios que se caracterizan por controlar el ingreso de personas y porque son más seguros en comparación con la calle. Esta forma de relación de las familias y los jóvenes con la ciudad implica una transformación en el uso de espacio público, pues los procesos de socialización se realizan en espacios privados, pues se considera que en dichos lugares no se estará expuesto a una situación de peligro. La tendencia a crear, visitar y enclaustrarse en espacios privados en donde no se esté expuesto a ninguna situación de peligro.

El enclaustramiento no solo se da en las viviendas e instituciones educativas, también se traslada a los lugares de interacción controlados, es el caso de los centros comerciales, estos entran a configurar la lógica de socialización en el espacio público, se reemplaza la calle, el barrio por un espacio en el que no sólo se va a interactuar, a divertirse, sino también a consumir. La asistencia a los centros comerciales también marca, en términos simbólicos, una distinción entre quienes tienen y no tienen, claro está, no hablamos de cualquier centro comercial, su ubicación en la ciudad resulta decisiva. Vemos que el manejo de la higiene, la seguridad y la posibilidad de interacción que se dan en dichos lugares son elementos que consideran las familias y los jóvenes a la hora de frecuentar estos espacios:

Los padres de familia, preocupados por la seguridad de sus hijos —especialmente de los adolescentes—, prefieren que estos socialicen y se diviertan en el *mall* con sus amigos, en

un ambiente cerrado y seguro, a que frecuenten otras zonas de la ciudad consideradas y percibidas como peligrosas.

De acuerdo con lo anterior, la percepción de seguridad que se tiene de las ciudades influye en la interacción que se tiene con ella, sea ésta real o no, pues el no transitar por ciertos lugares, que son considerados como peligrosos, y el buscar lugares privados, controlados y cerrados porque se tiene miedo a ser violentado, así que muchos ciudadanos buscan protegerse aislándose. Considerando esto, la interacción con el afuera resulta problemática, fortaleciéndose la web y redes sociales como espacios de socialización (Quesada, 2006:4)

No obstante, como se pudo apreciar en los perfiles está el caso de dos chicas que han construido una relación diferente con el barrio y la ciudad, es el caso de Manuela, cuya vivencia está fuertemente vinculada al barrio en el que creció, siendo uno de los más peligrosos de Cali por la presencia de oficinas de sicarios. Allí, Manuela construyó sus primeras relaciones amorosas y los lazos de amistad, entre fiesta y fiesta aprendió a bailar y a socializar en la cuadra. Por su parte, María Rosa busca lugares de socialización en otros espacios de la ciudad donde pueda ser parte de un nosotros, de un grupo que tenga sus mismos gustos y forma de ver la vida.

De acuerdo con lo anterior, la socialización termina siendo el fin último en las búsquedas que ambas chicas hacen en el barrio y en la ciudad, no obstante, en comparación con los otros chicos la interacción en estos espacios no es controlada, se está abierto a lo que ocurre en la esquina y en la calle. A parte de lo anterior, Manuela y María Rosa comparten su pertenencia a barrio de estrato 2 y 3, no se ubican en la clase media de la ciudad, rompen con esta categoría al plantear que la vivencia en un barrio de estrato dos no implica necesariamente no tener dinero para consumir ciertos bienes o que se tenga más dinero que otro, como es el caso de Manuela. Por su parte María Rosa, solo menciona que es pobre reconociendo las limitaciones que implica vivir en barrio de estrato alto, con una madre soltera y con un trabajo inestable.

Los seis estudiantes entrevistados manifiestan tener poca relación con el barrio en el que viven, pues de acuerdo con ellos, no hay jóvenes de su edad para interactuar. Sin embargo, a la pregunta por otros espacios de la ciudad que frecuentan, la mayoría manifestó tener poca vinculación con las actividades y los espacios de la ciudad. En el caso de estos jóvenes los espacios de socialización con sus pares son controlados, no implican mayor exposición en las dinámicas de la calle, de la cuadra o de la esquina. La interacción se realiza con aquel o aquellos que son cercanos. Los centros comerciales, los restaurantes, los cines e institutos son espacios en los que no todos ingresan y en

donde la vivencia se da desde el grupo, del nosotros. La interacción con otras lógicas del barrio y de la ciudad son pocas, los lugares de mayor socialización son la casa, la escuela y los centros comerciales.

A la pregunta por las razones que llevaron a los padres de familia a matricular a los jóvenes en la institución educativa Clara Gorreti, la mayoría de los chicos destacaron su ubicación céntrica, el barrio en donde está situada y la reputación que tiene con relación a otras instituciones públicas. Un dato significativo en la caracterización de la institución fue que el ingreso de los estudiantes es controlado por los directivos, se entra por la recomendación de una persona conocida, esto quiere decir que no todos los chicos de la ciudad que quieren ingresar a ella, lo pueden hacer. Otro dato importante en la caracterización son los estratos de donde provienen los estudiantes de las dos jornadas. Se encontró que el mayor número de chicos viven en barrios de estrato 3 y 4, y le siguen en menor medida el estrato 5 y 6; en cuanto a los estudiantes de estrato 1 y 2 hay pocos en relación a los que viven en el estrato 3 y 4.

Teniendo en cuenta el anterior análisis, la percepción de seguridad de la ciudad y de sus barrios sirve de criterio para que las familias busquen acomodarse en barrios de estrato alto. El otro criterio, en algunos casos, es la búsqueda de ascenso social paulatino, el cual se ve reflejado en el barrio en donde se vive y la adquisición de bienes como carros, nueva tecnología y ropa de marca. Vivir en un barrio residencial, visitar centros comerciales y consumir bienes también es una forma de alcanzar representaciones sociales legítimas, esto es, poseer status social que es sinónimo de éxito, y diferenciarse de las personas que viven en otros sectores. Pese a que los chicos y los miembros de su familia quieren proyectar esta imagen, en los relatos se encontró que el consumo de bienes y servicios costosos no es tan frecuente. Incluso, unas de las grandes preocupaciones de los padres de familia y de los estudiantes que están por finalizar el ciclo escolar es el ingreso de los jóvenes a la universidad. En su relato Mario habla de esta situación y plantea que tener acceso a la universidad pública recae en sus capacidades intelectuales, ya que debe obtener buenos resultados en el examen de Estado, pues no cuenta con las condiciones económicas para asumir las mensualidades de las universidades privadas.

Los estudiantes plantearon constantemente la idea que la educación y el esfuerzo que se realiza en los estudios va a permitir mejorar su posición económica y social. Esta percepción se refuerza en la casa, y en algunos casos, los jóvenes son presionados a obtener buenos resultados en sus notas para contar con la posibilidad de continuar los estudios universitarios. Algunos chicos manifiestan la presión de sus padres por las notas:

Para mí tener un ICFES alto significa una beca, no tendría con qué pagar una universidad privada, mis papás siempre me han dicho: no tenemos dinero para pagarte una universidad privada, por eso la presión de mi familia (Mario Riazcos, entrevista).

A mi mamá no le gusta que saquemos tres, ni cuatro, pide una explicación porque según ella tenemos las condiciones sólo para estudiar y sacar buenas notas. Desde primaria hemos sido buenos estudiantes, mi hermana estudia en la Universidad Icesi⁴¹ con una beca, ella quedó en octavo lugar en las pruebas de Estado a nivel nacional, por eso puede estudiar allí, yo la admiro (Gustavo Marín, entrevista).

La presión por los resultados y la promesa de un futuro que implique ascenso social no sólo está presente en los discursos de los familiares, con el tiempo los chicos incorporan dichos discursos, así como la necesidad de asegurar el ascenso social, pues de acuerdo con ellos, esto va a garantizar mejores condiciones económicas para el futuro. En la búsqueda del ascenso los chicos piensan en estudiar carreras que lo posibilite, esto es, medicina, derecho e ingenierías, a pesar de que éstas no sean acordes con sus intereses.

Para Mario el progreso se ha construido en el deber ser de su vida “necesito tener una carrera, ser exitoso, tener dinero, esa es la vida. Yo quiero que en mi vida el dinero no sea un problema”. En la reflexión sobre este tema incluye en su análisis las condiciones en la que algunos de sus compañeros deben estudiar pese a la gratuidad en la educación media, va más allá en su reflexión, habla de lo que implica para un joven y su familia el estudio:

Aunque ahora es gratis estudiar no creas que te están dando las cosas gratis, no me ha tocado a mí, pero es lo que pienso, yo nunca he aguantado hambre, nunca que tenido que sufrir mierda que voy a comer, tengo mucha hambre me voy a desmayar en el colegio, no. La verdad no sé cómo hacen esas personas, y más cuando son buenas académicamente para venir acá a estudiar, para tragarse las cosas y decir mierda tengo que estudiar porque

41La Universidad Icesi es una institución privada de la ciudad de Cali. Es la universidad con las matrículas más elevadas de la ciudad, allí ingresan chicos y jóvenes cuyas familias son propietarias de grandes empresas o capitales. El ingreso de chicos o chicas que no cuentan con los recursos económicos para pagar la matrícula solo es posible a través de una beca del Programa estatal “Ser pilo paga” y la obtención de los mejores resultados en las pruebas de Estado.

si no siempre va a ser así. Yo lo pienso así, listo yo puedo mirar qué hacer, hay gente que no tiene opción, o hay gente que se va por el lado malo qué es lo más fácil o se van por el lado bueno que es lo más difícil porque te la ponen difícil. Que la educación es gratis y que todo es gratis, listo eso es una ayuda grandísima, por eso yo estoy en un colegio público, pero tus cuadernos, tu comida, la lonchera, el transporte. Aquí hay gente que vive en la miércoles y llegan acá, vos en este momento podés estar colaborando con un dinero, pero estas aquí estudiando, sos una inversión grande (Mario Riascos, entrevista)

Retomando la reflexión sobre la posición social de los chicos, la idea que se desprende de los perfiles analizados es que la ubicación en un barrio de estrato alto no implica una situación económica favorable, ni el consumo de diferentes bienes materiales y simbólicos por parte de los jóvenes y sus familias. Sin embargo, es importante señalar que los chicos entrevistados no trabajan para ayudar en sus casas y no tienen que asumir los gastos de manutención, por el contrario los padres de familia se encargan de estos mientras los chicos en su tiempo libre se dedican al estudio y a ser jóvenes.

Para todos los jóvenes entrevistados la situación económica no era igual a pesar de vivir en barrios de estrato alto, en la trayectoria de Gustavo se puede apreciar el intento de su familia por conservar su lugar de residencia pese a los problemas económicos. De igual forma, en la entrevista Gustavo manifestó la necesidad de sus padres de ascender socialmente, razón por la cual casi lo cambian a un colegio privado y bilingüe, pero la situación económica no les permitió dar ese salto:

Yo vivo con mi papá, con mi mamá, con mi hermano, con mi hermana y con mi abuela. El problema es que mis papás duermen en una habitación, son tres habitaciones, mi hermana duerme en la otra, y yo duermo con mi abuela y con mi hermano en la misma habitación. Son habitaciones chiquiticas. Mi abuela está allí desde este año, en mayo llegó (Gustavo Marín, entrevista)

Gustavo describe la forma en que se ha organizado su familia para vivir en un apartamento en un conjunto cerrado. Sumado al espacio reducido, está la crisis económica familiar que a veces no le permite a él y a su hermano asistir al colegio. Dada la situación, Gustavo y otros compañeros de la institución Clara Gorreti, que atraviesan la misma dificultad, acuden a la venta de productos para asegurar el transporte y la lonchera:

La situación económica en mi casa realmente no está bien, yo ni ayer ni el lunes pude venir porque no había plata para venir, entonces antes mi papá nos recogía pero había que pagar la venida de él y que se devolviera con nosotros (Gustavo Marín, entrevista).

Acá varios estudiantes venden gomitas, dulces y galletas. Yo la otra vez estaba vendiendo una tortas que hace mi mamá (Gustavo Marín, entrevista).

Pasando a otro aspecto, el consumo de marcas también está ligado a ciertos estereotipos de género que tienen los chicos y que reproducen como parte de lógicas sociales para ser aceptados entre sus pares. Mario muestra en su análisis la importancia que tiene para un hombre comprar ropa de marca, sin importar si le queda bien, también se asume que la valoración de todas las chicas está mediada por este criterio, siendo implícita la idea de que las mujeres valoran la capacidad adquisitiva de los hombres en la marca de ropa que usan. Según Mario, en el caso de las mujeres, no se les valora por la marca que tienen puesta, sino por cómo se les ve la ropa, esto es, por su apariencia física.

Me gusta vestir bien, de marca, me gusta mucho la marca, la gente mira mucho tu ropa, la de un hombre más que todo, a un hombre no lo define ya como se viste, sino la marca. Para un hombre es importantísima la marca, fuera que la ropa es mucho más cara, no es lo mismo ver a un tipo sin marca a ver un tipo vestido todo de original. Lo bonito de una mujer con una blusa no es la marca, no le van a preguntar por la marca, sino ¡mirá qué linda esa blusa, cómo te queda de bonita! (Mario Riascos, entrevista).

Frente a esta representación del consumo de marcas ligada al género, las chicas manifestaron que el uso de marcas es una generalidad entre hombres y mujeres, siendo más determinante entre los hombres el uso de éstas, pues ellos consideran que van a tener una valoración positiva por parte de las chicas; contrario a esto, la mayoría de las jóvenes entrevistadas cuestionaron la falta de criterio de los hombres a la hora de vestirse.

Yo veo que los hombres, todos ven que sale una moda y tienen que seguirla, eso para mí es horrible, por ejemplo las care perro, unas Adidas que tienen adelante una rayita. Una mujer puede seguir su estilo propio, las mujeres tenemos más personalidad para decidir qué nos gusta, en cambio los hombres piensan que si algo está de moda a ella le va a gustar entonces me voy a vestir así (Manuela Garcés, entrevista).

Si hilamos fino y cruzamos los relatos de los chicos y de las chicas expuestos en párrafos anteriores, se puede apreciar dos percepciones: en la versión de los chicos el tener ropa de marca es importante para socializar, por su parte las chicas explican la razón de esta elección manifestando que ellos consideran que pueden tener más oportunidades con una joven si visten ropa de marca, no obstante para las chicas este criterio es irrelevante pues lo que valoran es que los chicos tengan criterio propio para vestir. En la percepción de los chicos hay dos ideas sobre la mujer, la primera, que la

valoración que hacen de los hombres está mediada por la posibilidad de vestir con ropa de marca, lo que se traduce en capacidad adquisitiva; y la segunda, la indumentaria en una mujer es valorada por cómo luce con ella, en este sentido, se refuerza la idea de lo femenino desde lo decorativo y pasivo.

El cuerpo y la indumentaria nos remiten a una lectura social más profunda y es la regulación de los sujetos, y dentro de ese marco, las clasificaciones que se desprenden de los códigos sociales. En el caso de la indumentaria, se establece el tipo de vestuario que hombres y mujeres deben utilizar para diferenciarse entre sí, la ropa de marca, la forma en que es exhibido el pelo, los trajes formales y los accesorios costosos son sinónimo de estatus y credibilidad.

El tema de las marcas y el saberse vestir conlleva a otro tipo de estereotipo, también vinculado a la identidad de género, y es la relación entre ser homosexual y el saber vestir bien, incluyendo la ropa de marca. En la entrevista, Nicolás relaciona la popularidad con el verse bien, y a reglón seguido, plantea la idea de que ser homosexual implica saber vestirse bien, reforzando dicho estereotipo:

Las personas populares crean una reputación, tener algo que a todos les cae bien, así que eso hay que conservarlo, siempre estamos pendientes de cómo nos vemos, de lo que usamos, de hecho cuando vengo al colegio en ropa de calle, no me voy a venir en jeans y chancas, no pueden decir que este man es gay y no se sabe vestir bien, ni se compra unos buenos pantalones (Nicolás Hernández, entrevista)

A lo largo de este acápite se ha realizado una reflexión sobre la forma en que los chicos y chicas se identifican con una determinada clase social, la mayoría aceptaron pertenecer a la clase media de la ciudad, no sólo por la ubicación de sus lugares de vivienda, sino también porque cuentan con las condiciones básicas que les permite suplir sus necesidades. En cuanto al ingreso y el consumo de bienes materiales es importante anotar que las diferentes formas de organización familiar posibilitan que los gastos de manutención sean cubiertos.

Sin embargo, el vivir en un determinado barrio, como lo mostraron los diferentes relatos, no garantiza la pertenencia a una determinada clase, pues las particularidades de cada familia en cuanto a los ingresos y la cantidad de personas que trabajan, las profesiones de los padres, el ser madres solteras, tener hijos que estudian en la

universidad o el consumo de ciertos bienes (ropa de marca, tecnología, viajes, educación), marca la diferencia en la forma en que vive cada joven y su familia. No obstante, lo que mostraron los relatos es el deseo de ascenso social por parte de las familias y los chicos, el cual se traduce en tener recursos para adquirir bienes y servicios, además de ser reconocidos como parte de la clase media, distinguirse de otros sectores a pesar de que no se tienen recursos.

Por otra parte, están las trayectorias de Manuela y María, dos chicas que no se asumieron como parte de la clase media de la ciudad. En el caso de Manuela, vivir en un barrio peligroso no implica no tener recursos, ella señala que al igual que otros compañeros ella puede comprar ropa en los centros comerciales. En el discurso de Manuela hay un esfuerzo por no ser clasificada como pobre porque vive en un barrio de estrato uno. Por su parte, María reconoce las dificultades económicas que ha tenido porque su mamá es madre soltera, espera terminar sus estudios para poder trabajar y ayudarla con los gastos de la casa.

En las interacciones que se dan en la escuela, para un grupo de chicos y chicas el consumo de bienes como la ropa de marca y los artículos tecnológicos (los más recientes) influye en las relaciones que construyen con sus pares y con los docentes. El que un estudiante provenga de un determinado barrio, compre su ropa en centros comerciales exclusivos de la ciudad le da estatus frente al otro, esto quiere decir, que la capacidad adquisitiva es un factor importante a la hora de pertenecer a un determinado grupo de jóvenes y un elemento diferenciador. Lo anterior, no implica que el capital cultural sea un elemento contundente en la inclusión en un grupo, el demostrar que se puede obtener ciertos bienes y servicios sí resulta ser una condición que demuestra estatus.

Por otra parte, resulta llamativa la relación que los estudiantes establecen entre los roles socialmente establecidos para los hombres y las mujeres con el consumo de ropa de marca. Para los chicos vestir de marca es necesario, es una exigencia que se hace en la interacción con los pares, por otra parte, evalúan la ropa de una chica de acuerdo a como luce con ella, si se ven atractivas o no, la evaluación social no recae sobre la marca. En el caso de las chicas el aspecto que sobre sale es lo decorativo, lo cual ha sido vinculado a las representaciones sobre lo femenino de acuerdo a las identidades que se proponen

desde la heterónoma. En esta forma de relación, se percibe que la construcción de la masculinidad en algunos jóvenes de la institución Clara Goretti se da a través de la adquisición de ciertos objetos cuya ostentación pública muestra virilidad ante los otros.

3.2 Género y sexualidades

De acuerdo a las trayectorias vitales, hay varias representaciones sobre las mujeres y los hombres que se han ido construyendo debido a las prácticas y valores que se promueven en la casa, las interacciones de los chicos en el colegio, el barrio y la ciudad, y los discursos que circulan en los medios de comunicación. Dentro de los procesos de socialización los padres y sus pautas de crianza también desempeñan un papel fundamental en las relaciones desiguales entre hombres y mujeres:

Los padres pueden hacer mucho daño. Si actúan como agentes de la cultura, pueden fracturar los espíritus de sus hijas. Los padres rígidos limitan los sueños de sus hijas y destruyen la confianza en sí mismas. Los padres sexistas les enseñan que su valor reside en complacer a los hombres. Los chistes sexistas, los comentarios misóginos y las actitudes negativas hacia las mujeres seguras de sí mismas les hacen daño a las chicas. Los padres sexistas les enseñan a sus hijas a renunciar al poder y el control a favor de los hombres. En sus propias relaciones con las mujeres, dan ejemplo de una diferencia de poder entre los sexos. En su afán de lograr que sus hijas sean aceptadas por la cultura, algunos padres las animan a ser atractivas o a perder peso. Producen hijas que creen que su único valor es su atractivo físico. Estos padres subestiman la inteligencia en las mujeres y les enseñan a sus hijas a subestimarlas también (Pipher, 1997:146).

Los chicos y chicas entrevistados aceptan como natural la división de roles basada en los sexos, desde allí explican la forma en que los hombres y las mujeres encaran la interacción con el otro y cómo reaccionan ante situaciones violentas. Bajo un discurso igualitario las chicas opinan que hombres y mujeres son iguales porque ambos poseen habilidades, sin embargo, son diferentes en tanto “hay cosas que las mujeres pueden hacer que los hombres no y viceversa. Por ejemplo, las mujeres pueden hacer las labores de la casa, educar mejor a los hijos, los hombres hacen cosas que tengan que ver con fuerza” (Alejandra Torres, entrevista)

En este planteamiento, Alejandra utiliza una representación sexista de los hombres y de las mujeres para justificar que son iguales, ¿de dónde proviene esa idea? ¿Por qué hay un discurso sexista mezclado con uno igualitario? Profundicemos en algunas prácticas y discursos que las chicas y los chicos observan en sus casas, medios y en la calle. De

acuerdo con las entrevistas, en las casas las mujeres se encargan del cuidado y de las labores diarias, a pesar de que reciben “colaboración” de los hombres y de los hijos. En las trayectorias se observa que las madres no solo trabajan, sino también se encargan de las actividades domésticas, ellas son “la cabeza del hogar”. Pese a esto, en algunos casos, las decisiones que se toman en la casa son asumidas por los hombres:

¿Se trata por igual a las mujeres y a los hombres en tu familia?

Alejandra: pues lo normal. A las mujeres les toca cocinar, planchar, lavar, las cosas de la casa. Los hombres van a trabajar, claro que mi mamá y mi abuela trabajan. Hay algo que a veces me da como rabia con mi abuela es que todo lo que dicen mis tíos está bien porque son los hombres de la casa (Alejandra Torres, entrevista)

Los roles sociales de los hombres y de las mujeres se basan en las representaciones que se tienen de ambos. En las siguientes intervenciones se plantean algunos imaginarios que tienen los jóvenes:

Los hombres tienen que tomar las decisiones, la determinación, las mujeres esperan a que tu tomes las decisiones; las mujeres son complicadas, no están satisfechas con nada, son chismosas, a los hombres no nos pasa eso (Gustavo Marin, entrevista).

Gracias a Dios soy hombre. El hecho de tener cierta autoridad y liderazgo en ciertos aspectos, como en los casos que te dicen usted es hombre vaya y arregle eso, usted levánteme eso (Mario Riascos, entrevista).

Los hombres son más rudos y las mujeres más delicadas por eso no podemos hacer las mismas cosas (Alejandra Torres, entrevista).

Mi papá es el hombre de la casa porque trae el dinero (Manuela Garcés, entrevista).

La cuestión en este caso no es el rol, sino la naturalización del rol en hombres y mujeres apelando a la condición de cada uno, se les asignan cualidades y características que no son cuestionadas, a pesar de que los chicos reconocen que hay varios jóvenes y adultos que se salen de este esquema. Los esquemas se reafirman porque también son vistos y aprendidos en las diferentes interacciones, se aprende por ejemplo que la condición de hombre del padre depende de los aporte económicos que haga al hogar y la de la madre, en tanto mujer, del cuidado de los niños y las labores de la casa. Considerando estas representaciones, es importante mirar los espacios que se les da a hombres y mujeres, a los primeros se les asigna el espacio público por sus capacidades de liderazgo y decisión, en el caso de las segundas se les relega al espacio privado, al cuidado del hogar.

El cuidado, las labores del hogar y la responsabilidad económica también es asumida por las madres solteras, quienes tienen una situación más complicada porque les ha tocado asumir solas la crianza de sus hijos. En el caso de Alejandra, su madre regresó a la casa materna para poder compartir los gastos y que su hija no estuviera sola. Por su parte, la mamá de María le tocó asumir la crianza sola, sin ningún respaldo familiar. El tema de las madres solteras fue recurrente en las intervenciones de los jóvenes, no se trataba solo de sus madres, también estaba el fantasma y el miedo social que le produce a los padres, a las madres solteras y a las chicas el embarazado adolescente. En el caso de Wendy, su madre la tuvo a los 15 años, el temor a que esta situación se repita, hace que la relación no funcione por el exceso de control que su mamá ejerce. En cuanto a Manuela, el embarazo a temprana edad de su hermana mayor hizo que su madre reaccionara de forma violenta cuando le contó que había tenido su primera relación sexual:

¿Menciona una experiencia de vida que haya sido dura para ti?

Manuela: contarle a mi mamá la primera vez que tuve relaciones sexuales. Eso fue durísimo para mí porque sabía cómo lo iba a tomar, mi hermana mayor quedó embarazada muy joven, apenas empezaba la carrera. Mi mamá antes era muy clásica, nos hablaba de la virginidad, tener relaciones cuando uno se case, cuando mi hermana quedó embarazada mi mamá rompió con todo eso; pero así y todo le costó asimilar la noticia. Fue horrible, me pegó, me hizo terminar con mi novio, y a la semana me dijo que la disculpara que tenía miedo que yo quedara embarazada, que arruinara mi vida, mi futuro (Manuela Garcés, entrevista).

El relato de Manuela recoge la consigna social: las mujeres deben cuidarse para no quedar en embarazo, situación que es reforzada por los padres de familia a través de controles, discursos moralistas y comportamientos violentos. A los jóvenes no se les presiona ni se les recrimina por la sexualidad, la pueden ejercer libremente y entre más encuentros tienen se refuerza su valor como hombre, según el imaginario social. A las mujeres se les cuida porque se les tiene prohibido hacer uso de su sexualidad, además que ésta abre la posibilidad al embarazo. Los padres no hablan abiertamente de la sexualidad ni con los hombres, ni con las mujeres, los atacan o ignoran cuando hacen preguntas sobre métodos de planificación, a los chicos no se les educa para ser responsables de sus cuerpos porque los imaginarios sociales que existen lo impiden, la prohibición se le hace a las mujeres, se les inhibe su sexualidad y asumir el cuidado de su cuerpo. Por ejemplo, Alejandra teme tener relaciones sexuales, prefiere evitarlas porque no quiere quedar en embarazo, pues ha visto lo que les ha pasado a sus amigas.

El precepto social de que las mujeres son madres amparado en un instinto maternal, hace que socialmente la responsabilidad de la crianza de los niños recaiga sobre la mujer, al hombre no se le ve desde el rol del cuidado, por lo tanto es posible justificar su ausencia. Las jóvenes y los jóvenes identificaron la responsabilidad que debe asumir una mujer que queda en embarazo y el estigma que cae sobre ella si es adolescente:

La familia te permite más siendo hombre, no te cuidan tanto. En el tema del sexo la mujer es más importante que el hombre porque puede quedar en embarazo, eso es la patada, yo pienso que no es así, que los cuiden a los dos por igual (Mario Riascos, entrevista).

Admiro a mi mamá, si yo quedo embarazada a los quince abortaría sin que mis padres se dieran cuenta, ella me afrontó, ¿esa es la palabra? Y ya está hasta graduada (Wendy Jaramillo, entrevista).

Una queda embarazada y una tiene que cargar con la barriga. Ellos no hacen nada. Tenemos relaciones los dos, vos sentís, el siente, pero es uno el que lleva la carga (Manuela Garcés, entrevista).

Me da miedo tener relaciones sexuales. Yo tengo una amiga que su prima tiene trece años y quedó embarazada de un chico de veinte, el caso es que ella se escapó de la casa y se fue donde una amiga y el novio la va a recoger (Alejandra Torres, entrevista)".

De acuerdo con lo expuesto, hay un temor de los padres y de las chicas a quedar en embarazo porque esto implica dos situaciones: la primera, la credibilidad de la joven queda entre dicho, y la segunda, la responsabilidad de la crianza es asumida mayoritariamente por la madre, lo cual implica que las chicas no puedan avanzar en su proyecto de vida. Socialmente se cuestiona y al tiempo se acepta que las mujeres tengan la responsabilidad de la crianza de los niños, este tema genera ansiedad entre las jóvenes, la sexualidad para algunas de ellas se experimenta con temor o no se experimenta, pues se tiene miedo a la responsabilidad y al estigma que se construye alrededor de las estudiantes embarazadas.

El estigma surge porque el embarazo rompe con el tabú de la sexualidad, el cual está soportado en un imaginario femenino en donde a las mujeres se les restringe el uso de la sexualidad y el deseo, el embarazo es la prueba de que se ha tenido relaciones sexuales y que dichas restricciones han sido rotas, así que el acto de rebeldía que va en contra de los preceptos sociales es castigado, surge el señalamiento y la pérdida del buen nombre. En la institución Clara Goretti el que una chica quede embarazada va en contra de los valores que se promueven, la censura surge desde cualquier vía, explícita e implícita:

reclamo de docentes y directivos y exclusión de grupos. La estigmatización del embarazo adolescente se convierte en una práctica con la que se busca controlar la sexualidad de las mujeres bajo el supuesto de que deben ser reconocidas como jóvenes respetables. La reacción de las chicas ante el embarazo se muestra en la autoexclusión de los grupos y espacios escolares, ocultamiento del embarazo con fajas o el retiro de la institución.

Por otra parte, en las relaciones que los jóvenes construyeron con sus familiares se plantearon tres puntos en torno al género: uno vinculado a la violencia de género; el otro punto está relacionado con los imaginarios de belleza femeninos y el último con los noviazgos. En las trayectorias de algunas chicas se identificó violencia de género en la relación que sostuvieron con sus padres, es el caso de María Rosa, Manuela y Wendy. En los tres relatos las chicas manifestaron que sus madres fueron golpeadas y agredidas verbalmente por sus padres por diferentes motivos, en algunos casos bajo el efecto de alcohol o la droga. En el caso de Wendy el embarazo de su madre a los quince años ha marcado la relación de ambas, pues de acuerdo con la joven, su mamá no la deja socializar con chicos porque tiene el temor de que ella se embarace a temprana edad. La relación con su padre es tensa y manifiesta que no se dejará maltratar por los hombres, recuerda la vez que su papá golpeó a su mamá porque el arroz le quedó feo. En el caso de María Rosa, su padre golpeaba a su madre y a ella, situación que minó su seguridad. Por su parte, Manuela habla de cómo la violencia de su papá hacia su mamá influyó en la elección de un novio violento que le decía cómo debía vestir y que destruyó su autoestima al criticar su aspecto físico.

En las trayectorias de las chicas se evidencia cómo los imaginarios de belleza influyen en las relaciones de noviazgo, la valoración que la pareja hace de ellas resulta fundamental, en muchos casos, como lo muestra el relato de Manuela, la autoestima de las jóvenes se ve debilitada porque son cuestionadas y agredidas verbalmente por sus parejas por no cumplir con dichos estándares de belleza. En esa misma línea, la autovaloración que las chicas hacen de sí mismas es negativa al ver que su cuerpo es diferente al presentado en los medios de comunicación, el cual es valorado de forma positiva por los chicos. Para Wendy, ser mujer implica que haya esa correspondencia entre modelo social de belleza y su cuerpo, si esto no ocurre se siente insegura en sus relaciones y se desconoce como mujer.

En cuanto al noviazgo, las chicas manifiestan vivir la idea romántica del amor, el deseo de tener relaciones estables y duraderas, en casos como el de Wendy el noviazgo se proyecta al matrimonio. A la par de esta idea del amor está el despertar del deseo, el aprendizaje de la seducción, de cómo relacionarse con los chicos o chicas y las relaciones sexuales. Frente al noviazgo Manuela y María plantearon como en sus relaciones y las de sus compañeras, el amor es utilizado por los chicos para presionar las relaciones sexuales, afirman que el temor de muchas a perder ese amor ideal, las lleva a ceder. Para las chicas entrevistadas las relaciones sexuales se dan por curiosidad o por presión de sus novios, el deseo viene después. La planificación recae en las chicas, muchas tratan de planificar a escondidas, ahorrando de sus descansos o pidiendo dinero a sus padres, los chicos no se comprometen en esa parte, afirma Manuela.

Por otra parte, están las trayectorias de Juan Camilo y Nicolás, dos jóvenes que en sus recorridos han asumido su identidad de género y sexualidad, a pesar de las críticas y las situaciones de discriminación. Ambos chicos tomaron la decisión de visibilizar su identidad o “salir de closet” como coloquialmente le llaman. La trayectoria de Juan Camilo no solo muestra su deseo de “proyectarse como es”, hay una posición frente a la sociedad en la que nació y la necesidad de luchar por mejores condiciones, así sea a través de la expresión de sus comportamientos:

En esta sociedad está muy arraigada la idea de que el hombre y la mujer se deben comportar de determinada forma, tú estás condenado a seguir ese rol, si eres chico no puedes jugar con barbies, entonces vas en contra de ese estereotipo o de esa figura del hombre que ha inculcado la sociedad. Yo soy una persona que siempre he ido en contra de los mandatos establecidos, siempre he ido en contra de esos principios arraigados (Juan Camilo Castelblanco, entrevista).

Es bastante complicado, la forma en que se percibe esa rebelión que hago con mis actitudes y la forma en que me proyecto, es bastante complicado, pero yo diría que se basa en el temor que ellos tienen a lo nuevo, a lo que no es común, a algo que no está en su entorno (Juan Camilo Castelblanco, entrevista).

Para Juan Camilo ser y proyectarse no fue una tarea sencilla “a los trece años me senté y dije, no puedo seguir negando algo que ha existido en mí, voy a empezar a proyectarme como soy, nunca traté de negarlo, pero cuando la gente llegaba al tema y me preguntaba prefería evitarlo, decidí enfrentarlo y asumir las consecuencias”. Juan Camilo, reconoce

el discurso heteronormativo, lo identifica en cada situación que vive en la escuela, por eso decidió ser representante estudiantil y empezar a trabajar por la inclusión en el colegio, a pesar de las condiciones. De acuerdo con él, en el colegio se ha encontrado diferentes puntos de vista:

Hay personas muy religiosas que cuestionan la homosexualidad y lo ven como algo desviado, muchos hablan desde el discurso del respeto, pero la propuesta es que uno vaya a una iglesia para que le quiten lo que tiene, como si estuviéramos hablando de un virus. Me he encontrado con homosexuales que no quieren reconocer que lo son por miedo, también me encontré con heterosexuales con una mentalidad magnífica, en el sentido de que respetan mucho la diferencia, y respetan mucho lo que hay más allá (Juan Camilo Castelblanco, entrevista)

En la escuela Juan Camilo encontró la mayor resistencia a su identidad, sobre todo por parte de docentes y estudiantes, en el caso de los maestros, afirmó que estos no saben cómo manejar los procesos de socialización en el aula, no hacen respetar la diferencia, por el contrario se suman a los estudiantes con comentarios discriminatorios, los docentes presumen que la homosexualidad es contagiosa y que los padres de familia van a poner demandas porque los estudiantes gays socializan con los heterosexuales. Por su parte, los jóvenes se sienten inseguros con Juan Camilo, según él, los chicos ven amenazada su masculinidad con su presencia, no quieren que se les asuma como homosexuales por socializar con él, razón por la cual lo excluyen, además de que presuponen que al ser diferentes a ellos y por su orientación debe socializar con las chicas. Basado en sus experiencias y en la de otros compañeros, Juan Camilo plantea que la violencia de género existe en la institución educativa Clara Goretti y consiste en “estereotipar al género al suponer que todos los estudiantes son heterosexuales, y olvidar temas tan importantes como la búsqueda de identidad, cuando se pretende que todos sean iguales” (Juan Camilo Castelblanco, entrevista).

La trayectoria de Juan Camilo muestra rupturas con relación a los roles sociales impuestos para los hombres y las mujeres. La visibilización de su homosexualidad en diferentes espacios de la escuela ha sido la forma que ha encontrado para que los otros asuman la relación con él y reconozcan la diferencia, aunque sea molesto para él y eso implique discutir con directivos y docentes. También está su rol como representante y los proyectos que ha empezado a desarrollar en la institución, sobre todo en el área de investigación, los cuales están relacionados con la situación de la comunidad LGTBI en el colegio Clara Goretti. Como se aprecia el mayor espacio de socialización de Juan es

la escuela, no frecuenta otros lugares porque le interesa estudiar mucho para realizar sus proyectos, su exposición más notoria es en la escuela como representante.

En la trayectoria de Nicolás hay puntos de encuentro con las experiencias de Juan Camilo, a pesar de que Nicolás es menor tres años. Uno de esos puntos es el tema de la visibilización en los espacios públicos. En la entrevista Nicolás planteó en reiteradas ocasiones lo que implica para él ser visto y participar en diferentes espacios, manifestó sentirse seguro en la escuela, pues el grupo de amigas que tiene y su proceso personal le ha permitido afrontar las situaciones de discriminación que sufre por parte de los compañeros y algunos docentes, dice que no tiene problema en compartir con varias personas; sin embargo, afirma que su situación no es la misma para otros compañeros que tienen una orientación sexual diferente, pues la mayoría no expresan abiertamente su identidad porque tienen miedo a ser excluidos. A parte de la escuela Nicolás tiene un grupo de amigos en el lugar donde vive, es una comunidad que se ha ido formando y con la que se siente cómoda para hablar de su identidad, allí ha surgido el tema de la visibilización en la calle y el miedo que hay a ser agredidos. En su relato Nicolás habló de las miradas de repudio que siente en la calle cuando va con su novio, a tal punto que le da miedo tomarlo de la mano, siente que no hay igualdad de condiciones en la calle y que el nivel de exposición es alto, no es un espacio como la escuela, un lugar controlado, pese a esto no deja de comportarse como es en la calle.

En la trayectoria de Nicolás se observa una situación de discriminación que sufrió cuando era niño en el colegio, uno de sus compañeros lo agredida por ser gay:

¿Qué te hace sentir orgulloso de ti?

Nicolás: el logro que más me ha gustado es aceptarme por lo que verdaderamente soy. En el grado quinto todo el mundo sabía que era gay, y en ese momento hubo un chico, el cual puse en una historia que estoy escribiendo, me trató mal, en ese momento yo no me aceptaba, decía que era bobada ser gay, me sentía triste y deprimido, jamás le contaba a mi papá lo que estaba pasando. Cuando entré al colegio y no lo volví a ver fue un logro, con esta situación yo dí el paso, dije sí, salí del closet (Nicolás Hernández, entrevista).

Al momento de la entrevista Nicolás cursaba grado séptimo, decía no tener mayores dificultades con sus compañeros, solo con el profesor de educación física que lo trataba como mujer porque era homosexual. A pesar de manifestar ser aceptado por su padres, Nicolás relata algunas prohibiciones que le ha hecho su padre y que lo han confrontado, una de ellas es la de no escribir literatura erótica, razón por la cual publica sus cuentos

en una cuenta a la que no tiene acceso sus padres. La escritura de una relación sexual homosexual confrontó a su padre de tal manera de que le prohibió que lo hiciera, así como también le prohíbe hablar de su primer encuentro sexual con uno de sus primos. Nicolás nota la ambivalencia de sus padres al aceptar su identidad pero limitar ciertos comportamientos que la exteriorizan, sobre todo los que tienen que ver con la sexualidad. A diferencia de Juan Camilo, Nicolás no se plantea la necesidad de transformación en la institución Clara Goretti, a pesar de identificar situaciones de exclusión y discriminación.

En uno de los talleres realizados con Nicolás y otros estudiantes de séptimo hicieron una reflexión sobre el conflicto, de manera voluntaria decidieron trabajar el tema de la diferencia creando un diálogo que después representaron, y en el cual muestran algunos de los prejuicios que se tiene con los homosexuales en la calle:

Había una vez dos niños que estaban discutiendo sus derechos, cuando dos personas se acercaron a discriminarlos por sus diferencias sexuales.

Alejandra: ¿dónde está el hijo de Satanás?

Marcela: ¡allí está el fenómeno!

María: no somos fenómenos, tenemos gustos distintos.

Gustavo: puedo ser más mujer que tú y más hombre que los demás ¡todos somos iguales!

Marcela: quién sabe qué enfermedad tienen, pobrecitos.

Gustavo: vámonos Alejandra, no nos rebajemos con esta gente.

(Fragmento de cuento de resolución de conflictos, creado por los estudiantes de séptimo del colegio Clara Goretti, taller)

En el anterior diálogo, Nicolás, Wendy, Natalia, Luis y Alejandra reflexionaron sobre cómo resolver un conflicto creando una historia sobre la diferencia, a través de la historia se quería mostrar algunas ideas que circulan en la ciudad sobre la homosexualidad, la cual es asociada con una desviación, razón por la cual las personas que tienen dicha identidad son vistas como fenómenos, anormales o enfermos. En el diálogo los chicos incluyen la influencia del discurso religioso que amparado en la biblia promueve discursos homofóbicos.

Para cerrar, las dinámicas de la institución Clara Goretti reflejan las normas sociales que se esperan que hombres y mujeres cumplan, estas expectativas sociales que se plantean en la casa, el barrio, la escuela y la ciudad son normalizadas, muchas de estas pautas sociales promueven relaciones de desigualdad que contribuyen a la aparición de la violencia de género, en esa medida esta forma de violencia que se da en la escuela no puede estar al margen de aquella que se da en la sociedad. Si bien la escuela ofrece modelos de identificación vinculados al género desde los cuales se refuerza y se cuestionan los comportamientos femeninos y masculinos, no existe una sola forma de entenderlos a ambos, si se ve desde una sola perspectiva se estaría desconociendo la diversidad y la relaciones que se establecen al cruzar al género con la clase social, la etnia y la orientación sexual. Considerando las trayectorias vitales de los jóvenes entrevistados, se puede evidenciar rupturas y continuidades en cuanto a las representaciones de los hombres y mujeres basada en la heterónoma, pues no sólo la escuela reproduce representaciones sociales sobre los roles que deben cumplir los hombres y las mujeres, también están las identidades de los jóvenes que muestran orientaciones sexuales diferentes, cuestionamientos que se hacen a una sola forma de percibir la masculinidad y la feminidad desde los cuerpos.

Lo anterior, no implica dejar de cuestionar aquellas representaciones que conllevan a que hombres y mujeres asuman roles en los que se promueven la desigualdad, y que en la práctica se afiancen comportamientos de poder sexual, agresión física y homofobia desde los cuales se somete a las mujeres y a la comunidad LGTBI a situaciones de humillación, acoso y violencia. En las trayectorias de los jóvenes entrevistados la violencia de género no sólo se presenta en la violencia verbal y física de padres a madres, también está aquella violencia simbólica y estructural en donde las mujeres asumen la crianza y la manutención de sus hijos; también se da violencia de género en la discriminación que sufren chicas como María Rosa porque no cumple con los estándares de belleza planteados por el mercado que desconocen otras estéticas como las afro y las indígenas; hay violencia de género cuando la sociedad y la institución Clara Goretti estigmatiza a las adolescentes embarazadas por hacer uso de su cuerpo y sexualidad; hay violencia de género cuando en las relaciones de noviazgo las chicas son presionadas a tener relaciones sexuales, vestir como su pareja lo indica y no salir de su casa porque los chicos creen que sus novias son de su propiedad; se presenta violencia de género cuando profesores la institución gritan y humillan a sus estudiantes en clase

por ser mujeres. Hay violencia de género cuando la institución educativa Clara Goretti se desconoce y discrimina otras identidades y sexualidades.

3.3 Etnia

Por último, está el tema étnico que no puede ser pensado en solitario, pues está entretelado con el género y la clase social. En las trayectorias narradas por las chicas de la institución Clara Goretti, lo étnico se encuentra atravesado por el género, así pues, María Rosa y Manuela hablan de situaciones en las cuales fueron objeto de discriminación por su color de piel y el pelo, ambos rasgos de padres o familia afro. En este sentido, el ser chica y tener características físicas afro, las ubica en situaciones de discriminación, pues no sólo está presente el sesgo racista, sino también la concepción de feminidad que implica que el cuerpo se vea de determinada forma para que sea atractivo y aceptado por los demás.

Hay un cuestionamiento por parte de los estudiantes sobre otras estéticas que están por fuera del parámetro social, el cual pondera a personas blancas, rubias, de ojos claros, pelo liso y con una figura voluptuosa. En la institución Clara Goretti se asume que el racismo no está presente en las relaciones de los actores escolares, sin embargo, en los grupos de discusión, entrevistas y en el proceso de observación se pudo evidenciar diferentes situaciones en las que se discriminaba o excluía a una persona por ser negra o tener alguna característica física que los vinculara a ésta. Así pues estudiantes, docentes y directivos apelan a un discurso igualitario que es cuestionado por prácticas y discursos racistas, apodos, exclusión de grupo, violencia de género y discriminación son prácticas recurrentes.

Para Manuela, el que su madre sea negra y haya nacido en un barrio pobre de la ciudad de Cali, hizo que su vinculación laboral fuera complicada, pues su madre no quería dedicarse a hacer labores de limpieza, así que montó su propio salón de belleza. “Yo admiro mucho a mi mamá porque en la época que ella nació le tocó muy duro por ser negra y pobre, ella los sueños que tenía en la vida los cumplió porque salió de donde estaba, consiguió marido, ahora tiene tres casas y su salón de belleza” (Entrevista). De igual forma, en las entrevista Manuela afirma haber sido discriminada por su color de

piel “por ser más oscura que sus compañeras”, manifiesta no entender, pues para ella la ciudad está llena de gente negra. Cierra su entrevista afirmando que el racismo es una forma de violencia no reconocida en la Institución Clara Goretti. También está el caso de María Rosa quién fue humillada por sus compañeros y agredida físicamente por su pelo, situación que afectó su autoestima como mujer. En la entrevista manifestó no entender el por qué su pelo causaba tanto rechazo ante los demás, por qué es un pecado tener el pelo afro y llevarlo suelto.

Conclusiones

En la construcción de la identidad se da la relación nosotros-ellos que implica un proceso de diferenciación y afirmación de ésta a partir de la mirada del otro. La conformación del nosotros es posible a través de la adhesión a ciertos valores y características que permiten establecer una distancia con aquellos que no pertenecen, en este sentido, los jóvenes reafirman sus identificaciones poniéndolas en juego en las actuaciones e interacciones que establecen con los demás, los cuales sirven como punto diferenciador. En dichas interacciones las representaciones e imágenes sobre el otro son fundamentales, es dentro de este marco de significación que es posible establecer jerarquías, límites simbólicos y rótulos, esto es, formas de nombrar al otro para marcar la diferencia.

Considerando las trayectorias de los jóvenes entrevistados y las variables utilizadas para realizar una reflexión general sobre estas experiencias vitales, se pudo evidenciar que las identidades que los jóvenes construyen en torno a la clase social, el género, la etnia y orientación sexual influyen en las relaciones que establecen con los otros actores en la escuela, el barrio, la casa y la ciudad. A pesar de que el análisis de estas variables se presentó de forma separada, en los relatos de los jóvenes se revela las múltiples identidades que ellos construyen como sujetos, así como también las diferentes formas de discriminación a la que se ven expuestos cuando cruzamos dichas variables. En este sentido, no es posible pensar a los jóvenes sin aquellos elementos que ponen en escena

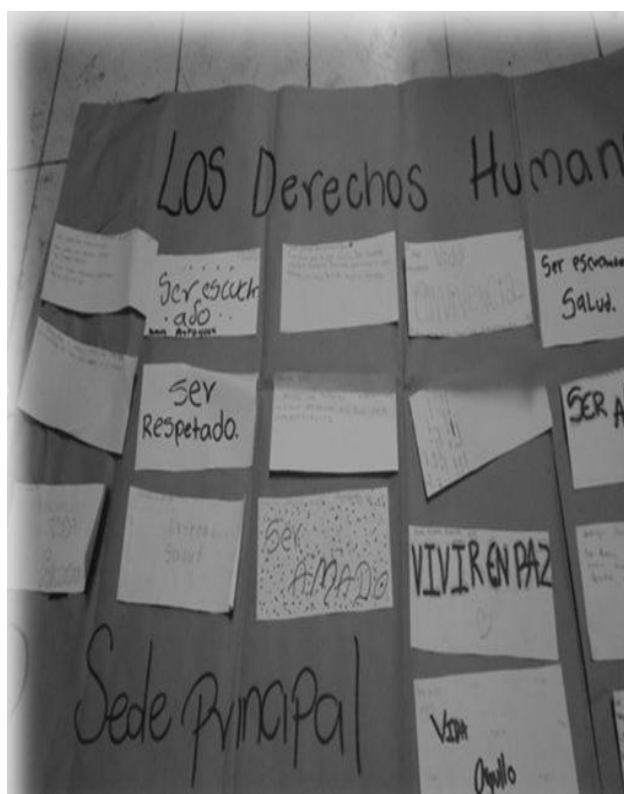
para ser reconocidos como únicos y distintos. Las identificaciones como hombres, mujeres, afro, jóvenes, gays, etc. son comunicadas a través del cuerpo, así pues los comportamientos, las prácticas y los discursos realizados por los jóvenes permiten que dichas identidades sean desplegadas. Considerando lo anterior, en el análisis de las relaciones que se dan entre los jóvenes y los adultos es importante trascender la figura del estudiante para comprender los intereses, las intencionalidades, los valores, los sueños y los miedos que los jóvenes ponen en juego en las interacciones; pero sobre todo para pensar la heterogeneidad en la escuela.

En este proceso reflexivo no hay que dejar de lado las pautas culturales promovidas por instituciones como la familia y la escuela, espacios donde se promueven valores y actitudes sobre cómo se debe comportar cada sujeto. En las trayectorias juveniles expuestas se evidencian continuidades y rupturas frente a ciertos valores tradicionales promovidos por la sociedad caleña, dentro de las rupturas también se evidencia el cuestionamiento por parte de los jóvenes a prácticas y representaciones sociales que promueven situaciones de desigualdad y violencia. Lo anterior nos permite comprender que el ejercicio de la violencia por parte de un grupo o de un joven no puede ser analizado sin tener en cuenta la sociedad de la que hace parte, debe ser abordado desde una matriz social en la que se muestren preceptos sociales con los que se reproducen relaciones desiguales y violentas.

Por último, las trayectorias de los jóvenes muestran la importancia de plantear un análisis relacional de la violencia en la escuela donde se profundice en la forma como interactúan los actores escolares, pues como se pudo apreciar en el desarrollo de este capítulo las interacciones que se dan en la escuela están influenciadas por las identidades que tienen los jóvenes, los procesos de inclusión/exclusión y las relaciones de poder. En el análisis de dichas interacciones no se debe dejar de lado el rol del adulto y sus identidades, las cuales no fueron abordadas en esta investigación, pero que también influyen en los discursos, las prácticas pedagógicas y las relaciones que se construyen en la escuela. Los relatos de los jóvenes que se expusieron en este capítulo le devuelve a la escuela la tarea de pensar el acto educativo desde la diferencia.

CAPITULO 6

SENTIDOS SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA



Introducción

Investigar sobre la violencia es complejo dado que es un término polisémico, no es una noción cerrada, se define de acuerdo a cómo la comunidad la percibe, la forma en cada sociedad clasifica y denomina determinadas conductas, algunas prácticas pueden ser o no violentas dependiendo del momento histórico, el lugar y los condicionamientos estructurales. En esta investigación ha sido abordada desde una perspectiva relacional, es decir, que fue analizada considerando las interacciones de los jóvenes de la institución educativa Clara Goretti con sus pares y adultos. Así pues, la violencia no fue entendida como un fenómeno dado, se partió de la idea planteada por Stuart Hall de que el “significado nunca puede ser finalmente fijado” (2010a: 439), razón por la cual los conceptos y fenómenos no son definidos con características inmodificables y esenciales, si el significado asignado fuera fijo no habrían términos polisémicos y cada momento histórico perdería su especificidad, pues todo sería definido de la misma forma por los siglos de los siglos. Por otra parte, plantear nociones cerradas nos lleva a desconocer la capacidad que tiene el poder de crear conocimiento, aspecto propuesto por Foucault en su reflexión sobre la relación poder/saber en la que planteó “cómo los regímenes de representación crean conocimiento sobre el otro a través de discursos y representaciones, en este sentido, el poder permite representar a una persona o algo de determinada manera, así como también posibilita que ese significado sea re-apropiado por los sujetos y producir otros” (Cfr. Hall, 2010a: 432- 433).

Considerando lo anterior, en esta investigación la violencia se caracterizó dentro del sistema de relaciones que le dieron sentido en un momento y territorio determinado. Este abordaje trasciende una definición de la violencia vinculada al perfil psicológico de un sujeto o a “un gen” que la hace propia de los seres humanos (Cfr. Kaplan, 2009: 12), contrario a lo anterior se buscó que los comportamientos, experiencias y percepciones de los jóvenes se analizaran a la luz de las relaciones que construyeron con los otros dentro de una matriz social, lo cual permitió identificar procesos de subjetivación, condicionamientos institucionales, representaciones sociales y relaciones de poder. En consecuencia, en este trabajo la violencia fue entendida en términos relacionales y contextuales, lo cual permitió ubicar a los sujetos en diferentes tramas sociales. Lo anterior contribuyó a generar una reflexión alterna a los enfoques que buscan naturalizar y transformar la violencia en el calificativo de un individuo o grupo.

De igual forma, en este trabajo se profundizó en las violencias invisibles que surgieron en el contexto escolar, yendo más allá del acto violento evidente. Para ello, fue necesario considerar cómo los sujetos se relacionaban entre sí, las relaciones de poder y las representaciones sociales que circulaban sobre el otro en la Institución educativa Clara Goretti. Pensar en los sentidos que los jóvenes le dan a la violencia en la escuela significa considerar las representaciones y las prácticas que se tejen alrededor de ella, analizar más allá de los actos y conectar la reflexión con la cultura y el poder. Cuestionarse por los sentidos de la violencia requiere trascender los discursos escolares y pensarlos en una realidad social más amplia, así pues, las formas de relación que se presentan en las instituciones educativas no están aisladas de los aprendizajes sociales, los sentidos que los jóvenes le dan a la violencia están vinculados con la manera en que los integrantes de cada sociedad se relacionan y resuelven sus conflictos. Es un camino de doble vía donde se encuentran las experiencias de los sujetos y el contexto social en el que se desenvuelven; por tanto, “la violencia no solo es un hecho subjetivo, sino también social” (Cfr. Noel, 2006:39).

El objetivo de este capítulo es presentar los sentidos que los estudiantes del grado séptimo y décimo le dieron a la violencia en la escuela a partir de las relaciones que construyeron con sus pares y los adultos en la Institución educativa Clara Goretti. De igual forma, en este escrito se plantean algunas pistas para pensar el tema de la violencia en la escuela desde la Comunicación y los Derechos Humanos, considerando la experiencia desarrollada en esta investigación. Para llevar a cabo lo anterior en el primer acápite se plantearán algunas reflexiones sobre la violencia retomando los planteamientos de la investigadora Carina Kaplan, luego se propondrán algunos planteamientos de Stuart Hall sobre el sentido, finalmente se expondrán las representaciones y prácticas sobre la violencia en la escuela mencionadas por los jóvenes. En el segundo acápite se plantearán algunas pistas para investigar la violencia en la escuela desde una perspectiva de la comunicación y los Derechos Humanos.

1. Los sentidos sobre la violencia en la escuela

De acuerdo con Carina Kaplan la violencia en la escuela no es una propiedad dada, ni una forma intrínseca de relación de ciertos grupos e individuos (Cfr. Kaplan, 2009a: 13). Desde esta visión se rechaza una concepción esencialista de la violencia en la que se establece una relación necesaria entre los individuos y los actos violentos. Para Kaplan la violencia está vinculada a determinadas “formas de producción materiales, simbólicas e institucionales” (2009: 13-14), esto quiere decir que es entendida a partir de las relaciones en las que emerge:

(...) la violencia no es una cosa, no es una propiedad intrínseca, sino una propiedad relacional. Es decir, sus notas constitutivas sólo se pueden caracterizar dentro del sistema de relaciones que le otorga sentido. El riesgo que se corre con la naturalización de la violencia es que para los agentes sociales los rasgos de la violencia les resulten congelados o deshistorizados (Kaplan, 2006: 33)

Un abordaje relacional de la violencia requiere que sea analizada de acuerdo a los sentidos que los sujetos le dan a ésta y estudiada considerando los contextos en donde emerge, pues “en la práctica social no existe la palabra neutra como tal, (...) sino palabras inmersas en significados sociales” (Kaplan, 2016: 35). El anterior punto fue relevante para esta investigación porque reforzó el planteamiento que el significado no es fijo, lo cual permitió entender la violencia como un concepto abierto. También contribuyó a la construcción de la violencia en la escuela como objeto de conocimiento, pues facilitó su reflexión en “términos operativos” (Cfr. Kaplan, 2006: 45), al permitir que los aspectos teóricos y empíricos se vincularan sin que fueran excluyentes en el proceso investigativo, así pues se retomaron algunos puntos teóricos y discusiones para iniciar la reflexión con los jóvenes e indagar por los sentidos que le dieron a ésta desde sus experiencias escolares. De acuerdo con dicha perspectiva no se buscó llenar de contenido al concepto de violencia en la escuela con definiciones teóricas para ser contrastadas con los participantes, el objetivo fue dar voz a los chicos a partir de algunos planteamientos teóricos iniciales. Para Kaplan “los análisis de los alcances y límites del concepto de “violencia” no pueden permanecer tan solo en un plano meta-teórico sino que deben adquirir carácter de herramienta para comprender la realidad articulada con la práctica de la investigación empírica” (2009:30).

Algunos planteamientos de la investigadora argentina que sirvieron de punto de partida en el dialogo con los jóvenes fueron: el entendimiento antiesencialista de la violencia, es decir, no asumirla como una cualidad intrínseca de ciertos sujetos; de igual forma se reconoce con Kaplan la dificultad de trasladar el término *bullying*, cuya terminología es propia del ámbito judicial, al contexto escolar porque la caracterización víctima-victimario contribuye a la estigmatización de los jóvenes y no permite comprender las problemáticas que surgen en las instituciones educativas. Un punto interesante en las reflexiones de Kaplan ha sido el vínculo entre la violencia social y la violencia en la escuela, al plantear que determinados hechos y aprendizajes sociales influyen en la forma como es asumida y entendida por los sujetos, lo anterior no quiere decir que las palabras escuela y violencia son intercambiables o que la cotidianidad escolar sea el reflejo de las prácticas violentas que se presentan en la sociedad.

Para Kaplan y su equipo de investigación “las violencias en la escuela no son un correlato mecánico de la violencia social” (Crf.2009: 14), por esta razón cuestionan el término *violencia escolar*, pues de esta visión la violencia pasa a ser el calificativo de la escuela y sus actores. En este sentido, y como se mencionó en el capítulo 2, en el presente trabajo la violencia será acompañada con la preposición *en*, no se hablará de violencia escolar, sino de violencia *en* la escuela para denotar aquellas situaciones, representaciones y prácticas que surgen sobre la violencia en el contexto escolar. Al igual que Kaplan se considera que las instituciones educativas cuentan con herramientas que les permiten construir prácticas pacificadoras que repercuten en la transformación del conflicto y posibilitan el cuestionamiento de las violencias naturalizadas:

(...) ha llegado la hora de reconocerle a la institución escolar el papel en la producción de narrativas identitarias y en la ampliación de los horizontes simbólicos que, en ocasiones, ha jugado y juega frente a ciertos discursos y prácticas deshumanizantes que tienden a la destrucción metódica de los actores individuales y colectivos (Kaplan, 2009a:13).

Teniendo claro cómo se abordó el concepto de violencia en la escuela, la pregunta que surgió en el marco de esta reflexión fue ¿cómo asumir la tarea de identificar los sentidos que los jóvenes le dieron a ésta? Para Stuart Hall los sentidos aluden a las representaciones y las prácticas que se tienen de determinado fenómeno, en su texto *El trabajo de la representación* (2010) planteó que el sentido no es inherente a las cosas es construido y producido, es el resultado de una práctica que hace que las cosas

signifiquen, de esta forma:

El sentido *no está* en el objeto, persona o cosa, ni está en la palabra. Somos nosotros quienes fijamos el sentido de manera tan firme que, después de cierto tiempo, parece ser una cosa natural e inevitable. El sentido es *construido por el sistema de representación*. Es construido y fijado por *un Código*, que establece una correlación entre nuestro sistema conceptual y nuestro sistema de lenguaje (...) (Hall, 2010b:5).

Según lo expuesto no hay un sentido fijo o verdadero, son los sujetos quienes lo producen y hacen que las cosas signifiquen, esto quiere decir que los sentidos cambian de un lugar a otro, pues cada sociedad difiere en la forma en que clasifica y los códigos que utiliza para dar sentido al mundo. Considerando lo anterior, “la representación desde una perspectiva construccionista es la producción de sentido a través de la interacción de tres aspectos: el mundo de las cosas, esto es, la gente, los eventos y las experiencias; el mundo conceptual que tiene que ver con los conceptos que están en la cabeza de los sujetos; y los signos con los que se comunican estos conceptos. Los códigos utilizados para comunicar las representaciones mentales son cambiantes, son más convenciones sociales que leyes inmutables que fijan de una vez y para siempre el sentido” (Crf. Hall, 2010b: 479). En consecuencia, por medio de las representaciones sociales los sujetos dan sentido al mundo a través del lenguaje.

Ahora, si retomamos la anterior reflexión a la luz del objeto de estudio de este trabajo, las representaciones se relacionan con la forma en que los jóvenes significan y entienden la violencia en el contexto escolar en el que interactúan, para identificarlas fue necesario analizar los códigos sociales y los significados que circulan sobre ella en la institución educativa Clara Goretti. En este punto es importante considerar que las representaciones al estar relacionadas con la producción de sentido e intercambio del mismo entre los miembros de una cultura, están vinculadas con el poder, entendido desde su capacidad de crear conocimiento y configurar nuevas prácticas como lo menciona Foucault, así pues el poder en la representación está asociado con el poder simbólico de marcar, asignar, clasificar y representar a alguien o a algo de determinada forma dentro de un régimen de representación:

Para Gramsci, así como para Foucault, el poder también involucra conocimiento, representación, ideas, liderazgo cultural y autoridad así como restricción económica y coerción física. Ambos habrían concordado en que el poder no puede capturarse pensando exclusivamente en términos de fuerza o coerción: el poder también seduce, solicita, induce, gana consentimiento. No se puede pensar en poder en términos de que un grupo tenga un

monopolio del poder, simplemente irradiando poder hacia abajo sobre un grupo subordinado por medio de un ejercicio de simple dominación desde arriba (Hall, 2010a: 432).

De acuerdo a lo mencionado, el poder va jugar un papel importante en el análisis de las representaciones y prácticas de la violencia, ya que permitió entender qué clasificaciones y nominaciones se dan en la escuela, cómo fueron representados determinados grupos y de qué manera ese lugar de representación influyó en la forma en que eran tratados. Lo anterior facilitó pensar el vínculo entre la violencia y el poder, así como las relaciones desiguales que se presentaron en la escuela. En las interacciones de los jóvenes se pueden apreciar diferentes códigos y representaciones sobre la violencia donde es re-significada de acuerdo a cada situación.

1.1 Naturalizar e instrumentalizar la violencia

La violencia es vista por los jóvenes como propia de las relaciones humanas, lo que se traduce en la posibilidad de su existencia en el ámbito escolar, así pues “la violencia es algo que siempre ha existido en cualquier tipo de relaciones” (Juan Camilo Castelblanco, entrevista). También se plantea como un destino ineludible en la convivencia porque el dialogo carece de legitimidad en las relaciones que los chicos construyen con sus pares y con los adultos, razón por la cual muchos estudiantes encuentran en ella una alternativa válida para afrontar los conflictos y las provocaciones de sus compañeros, transformándose en el recurso más acertado, según ellos, para enfrentar y evitar las agresiones sistemáticas. Desde esta perspectiva la violencia es naturalizada y entendida como un aspecto propio de las relaciones escolares, no como un comportamiento aprendido e inevitable. Al respecto Mario Riascos, plantea que la discriminación en tanto forma de violencia es algo normal en el contexto escolar, “si usted va estar en un colegio debe estar preparado para ser discriminado” (entrevista); por su parte, Gustavo Marín afirma que es “normal que se den peleas a la salida del colegio y que después los que se enfrentaron anden de amigos” (entrevista).

De igual forma, la violencia es vista por algunos jóvenes como un instrumento que sirve para dominar al otro y ganar reconocimiento, a través de ella se ejerce poder. Más allá del acto violento, los jóvenes reconocen que lo que está en juego en las relaciones son dos valores importantes: el respeto y el reconocimiento. Se construye reconocimiento a través del uso de la violencia y la capacidad de transgresión de límites. El respeto es

equiparable al honor, se gana o se pierde, la consigna es no perderlo porque las posibilidades de ser agredido aumentan. En ocasiones las acciones violentas son utilizadas para medir la reacción del otro, a partir de allí se habla de quién se hace respetar y quién no, dentro de esta lógica la comunicación pasa a un segundo plano, la violencia se contrarresta con violencia, convirtiéndose en un instrumento para dominar y defenderse.

A pesar de lo anterior, los chicos reconocen el dialogo y la comunicación como formas adecuadas de negociación del conflicto, sin embargo los estudiantes plantean la dificultad que tienen ellos y los adultos para implementar estos recursos, siendo la violencia física y verbal las opciones más utilizadas para interactuar con el otro. Para los jóvenes es difícil romper con esta forma de reacción porque está en juego el respeto y el reconocimiento, valores que marcan los vínculos con los pares, según ellos sólo la fuerza pone límite a la fuerza de los otros, “la violencia puede empezar con cualquier cosa pequeña, por ejemplo, cuando se empieza a insultar con cosas pequeñas, si uno se queda callado es mucho peor, hay que responder, esa bobada se puede volver en algo más grande” (Grupo de discusión, séptimo), es importante señalar este último aspecto en la cita, y que fue mencionado con frecuencia por los estudiantes de séptimo y décimo, un acto violento puede empezar con cualquier cosa y volverse grande eso depende de los mecanismos de negociación la institución.

El reconocimiento para los jóvenes tiene que ver con el acto de observar y ser observado, éste alimenta la relación nosotros-ellos. Aquí es importante tener en cuenta cómo es percibido el otro, qué representación se tiene de él, es por ello que la imagen resulta un elementopreciado en la interacción de los jóvenes, qué dicen de mí los otros y cómo me ven, esas son las preguntas que con frecuencia se formulan. Algunos jóvenes quieren ser reconocidos y afirmar su identidad frente a los demás por medio de actos violentos con los que buscan someter a los otros en público. Los espacios de mayor visibilidad en la escuela se convierten en escenarios de despliegue de estéticas, de cuerpos portadores de identidades y de confrontación.

En cuanto a los adultos, el respeto se traduce en autoridad, la cual es construida por algunos por medio de la violencia verbal, la intimidación y la posición de poder que ocupan en la institución, lo que Parra Sandoval denominó la pedagógica de la humillación, “ustedes no saben nada, ustedes son sordos, no me importa lo que piensen,

ese es mi modo de hablar siempre” (Cartografía, séptimo, palabras de profesor de educación física en clase). En este caso, no se logra construir autoridad, sino autoritarismo, conservándose la violencia verbal y simbólica como un instrumento de dominio sobre el otro. “Algo que me impactó mucho que dijo la profesora es: para que a uno lo echen de un colegio público tiene que matar a alguien, y lo dijo con la mayor frescura, y yo como que no más escuché eso, pensé mierda ella tiene claro que no le pueden hacer nada, que es intocable, que el colegio no va a intervenir en el problema que tenemos con ella” (Mario Riascos, entrevista).

1.2 La violencia en la escuela, identidades y poder.

Allá abajo, en la otra pendiente, tropecé y el otro, por gestos, actitudes, miradas me fijó, en el sentido en el que se fija una preparación mediante un colorante. Me exalté, exigiendo una explicación.... Nada. Exploté. Les presento los menudos trozos recogidos por otro yo (Fanon, 1973: 90)

El reconocimiento en la escuela está relacionado con la representación del otro. En los relatos de los jóvenes el tema de la identidad era central, la pregunta quién soy involucró en su respuesta el vínculo con el otro y la forma como es percibido. La identidad fue definida por Stuart Hall como la relación nosotros-ellos, de acuerdo con él dicha relación solo es posible a través de la diferenciación y la exclusión. Lo anterior, traslada la discusión al tema de la diferencia y cómo contribuye en la conformación de la identidad. En el capítulo 5 se expusieron las trayectorias de ocho jóvenes, las cuales mostraron las identidades construidas por ellos, así como los procesos de sujeción y subjetivación en donde asumieron o interpelaron los modelos sobre ser hombre, mujer, joven, adulto homosexual, afro, etc. que circulaban en la sociedad caleña, algunas identidades se construyeron asumiendo modelos hegemónicos, otras mostraron rupturas y continuidades con respecto al orden establecido. Las identidades de los jóvenes evidenciaron su carácter relacional y el componente diferenciador basado en la representación que se tiene del otro, estos dos aspectos, arrojaron de forma temporal la forma en que ellos se definen. La exclusión hizo su aparición planteando una de las caras del proceso diferenciador, el cual no es desconocido por los jóvenes, “la población estudiantil está sectorizada, las personas que no pertenecen a los grupos son rechazadas” (cartografía, grado séptimo).

La diferencia es un elemento central en las relaciones humanas, en el caso de los jóvenes es impensable que se enuncie y piensen sin el otro, ese que permite reafirmar lo que se es. Las interacciones de las chicas y los chicos mostraron las formas como asumieron la relación nosotros-ellos:

- a) En algunos casos los jóvenes plantearon un discurso igualitario y de tolerancia “todos somos iguales y no hay que juzgar a los demás” (Alejandra Torres, entrevista), el respeto por la diferencia fue enunciado de manera superficial, se acepta que hay otras identidades, pero las que no son acordes con el orden social deben ocultarse, para Mario Riascos y otros jóvenes no es problemático tener compañeros homosexuales, “pero que no se besen en público, no estamos acostumbrados a ver eso”(Mario Riascos, entrevista). Las manifestaciones de afecto de la comunidad LGTBI en público muestran la existencia de otras identidades de género y sexualidades, sin embargo su visibilización es problemática para los jóvenes y los adultos, pues al ser visible el otro resulta incómodo e incomprensible, ya no es tolerable. Para explicar su presencia se clasifica como anormal, desviado psicológicamente o por fuera de lo establecido, “la otra vez en las canchas Nicolás Hernández gritaba como una niña, no tengo nada en su contra, pero los hombres deben ser hombres, no lo agrediría, solo que me parece anormal, no es común, no es como nosotros” (Gustavo Marín, entrevista). En este caso, el nosotros establece una diferencia con aquel que se muestra como diferente.
- b) Por otra parte, algunos grupos y chicos manifestaron su rechazo a la diferencia con el uso de la violencia verbal, física y la exclusión de los grupos, asumiendo en estos actos que el otro debe ser apartado para no ser como él, “es bastante complicado, la forma en que mis compañeros perciben la rebelión que hago con mis comportamientos, mis actitudes, la forma en que me proyecto, es bastante complicado porque soy gay. Yo diría que es bastante complicado porque está el temor que ellos tienen a lo nuevo, a lo que no es común, a algo que no está en su entorno y no es común en su desarrollo hasta que se relacionan con alguien diferente” (Juan Camilo, entrevista).

- c) Otro de los mecanismos utilizados en este proceso diferenciador fue la valoración negativa del otro a través de la nominación y uso de palabras como: desviado, anormal, rebelde, feo, malo y sucio. En otros casos, la reducción moral fue utilizada para justificar el por qué se es diferente, y en esa misma línea, por qué se es superior moralmente, en este caso, las categorías mal estudiante y estudiante violento hicieron parte de dicha diferenciación. El cómo los jóvenes de la Institución Clara Goretti asumen la diferencia, se relaciona con una de las representaciones de la violencia que tomó fuerza en los grupos de discusión: “la violencia es un acto de intolerancia que tenemos nosotros los estudiantes hacia nuestros compañeros, o sea no toleramos que ellos sean diferentes o que tengan pensamientos diferentes, y nos aprovechamos de esos para ser violentos con ellos” (Grupo de discusión, grado séptimo).

Considerando lo anterior, la discriminación es una de las problemáticas que más se presentó en la institución Clara Goretti. Se discrimina al que no es igual, al diferente. Para los chicos la discriminación es una forma de violencia que encierra otras. En uno de los artículos del libro *Sin Garantías: trayectorias y problemáticas de los estudios culturales* (2010), El espectáculo del Otro, Stuart Hall advierte la complejidad que encierra la diferencia calificándola como ambivalente:

La “diferencia” es ambivalente. Puede ser positiva y negativa. Es necesaria tanto para la producción de significado, la formación del lenguaje y la cultura, para las identidades sociales y un sentido del sí mismo como sujeto sexuado; al mismo tiempo, es amenazante, un sitio de peligro, de sentimientos negativos, de hendidura, hostilidad y agresión hacia el otro (2010a: 423).

De acuerdo a esta reflexión la diferencia es necesaria porque sin ella no es posible la identidad, no obstante el diferente se constituye en una amenaza. “Las fronteras simbólicas son centrales a toda cultura. Marcar la “diferencia”, nos conduce, simbólicamente a cerrar rangos, apoyar la cultura y a estigmatizar y a expulsar cualquier cosas que se defina como impura o anormal” (Babcock, 1978: 422). Según esta cita el establecimiento de fronteras simbólicas requiere de la construcción de un nosotros, ese proceso de diferenciación se fundamenta en las representaciones que cada sociedad teje sobre aquellos que han sido catalogados histórica y socialmente como no aptos, diferentes a lo establecido. De acuerdo con esta clasificación sólo se considera como aceptables las personas que cumplan con las cualidades planteadas por el orden hegemónico, aquellos que no hacen parte se les excluye y estereotipa. De acuerdo con

Hall:

Los estereotipos retienen unas cuantas características “sencillas, vividas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas”, acerca de una persona, reduce todo acerca de una persona esos rasgos, los exageran y simplifican, los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad (2010a:430)

La estereotipación despliega una estrategia de “hendidamiento”. Divide lo normal y lo aceptable de lo normal y de lo inaceptable. Entonces excluye o expulsa todo lo que no encaja, que es diferente (2010a:430)

El estereotipo somete al otro a unos rasgos generales, es una práctica que produce sentido sobre los sujetos e influye en la forma como son tratados. Con los estereotipos se reproducen relaciones desiguales en las que ciertos grupos, a lo largo de la historia, han sido ubicados en posiciones sociales desfavorables. De acuerdo a lo anterior, el poder simbólico influye notablemente en las relaciones que sostienen los sujetos, en la forma en que se perciben y cómo son percibidos, éste se materializa al nombrar, clasificar y representar a las personas de determinada forma.

Las identidades que los jóvenes construyeron en torno al género, la etnia y la clase social mediaron en las relaciones que sostenían con los demás, de igual manera, la construcción de dichas identidades, en la mayoría de las ocasiones, entraban en conflicto con los códigos sociales y valoraciones que circulaban en la institución educativa. Este aspecto es desconocido por los docentes y los directivos cuando analizan las problemáticas escolares, pues no se le reconoce el carácter de joven al estudiante y el adulto no es incluido como protagonista en los casos de violencia que se presentan. De igual forma, en las interacciones no se puede dejar de lado las relaciones de poder y los estereotipos, pues el vínculo con el otro parte de las representaciones que se tiene de él, en cómo es nombrado, clasificado y si pertenece al nosotros.

Los chicos utilizan ropa de marca porque en su condición de hombres deben demostrar que tienen, ésta es una forma de reflejar éxito (Grupo de discusión, décimo).

los chicos y las chicas piensan que los hombres se van a los golpes porque en su condición de machos tienen que mostrar su fuerza, las mujeres ejercen una forma de violencia “pasiva” por eso discuten y arman chismes (Grupo de discusión, décimo).

En este caso, las representaciones que circulan sobre el hombre y la mujer en la escuela repercuten en las relaciones que sostienen los chicos y las chicas, a través de ellas se les asignan lugares que se asumen como naturales y que instituyen comportamientos

esperables, así pues se espera de las chicas que tengan una actitud pasiva y de los chicos una actitud activa. En los procesos de socialización los modelos de enseñanza promovidos por las instituciones educativas también juegan un papel fundamental en las relaciones que se dan allí, pues a través de discursos y prácticas la escuela plantea lo permitido y lo no permitido, colocando a los actores escolares en diferentes situaciones de acuerdo con sus posiciones de género, de clase social y étnica.

En las situaciones de discriminación que se presentaron en esta institución se evidenció la dificultad que tuvieron los jóvenes y adultos para reconocer al otro, siendo parte de las interacciones la estereotipación y la exclusión, “hay exclusión porque vemos que hay grupos en los que se rechaza a ciertos estudiantes por diferentes motivos” (Cartografía, grado décimo). Una de las formas de discriminación estuvo relacionada con el aspecto físico, como se había mencionado el cuerpo es un símbolo en tanto comunica y evidencia la diferencia. “El cuerpo es leído como un texto, como la evidencia viviente-la prueba- la Verdad-que proporciona la absoluta otredad” (Cfr. Hall, 2010a:436).

Eran cinco hombres, dos más bajitos que yo y los otros tres más altos. Todos delgados. Había uno blanco y los otros trigueños. Eran los que siempre molestaban en clase, los más faru del salón. Andrés era el que más me molestaba por mi pelo crespo, él era el que le decía cosas a sus amigos para que se burlaran de mí. Él en especial me humillaba, me decía que era fea, que mi pelo era horrible, me pegaba golpes en los brazos, me llegó a cortar el pelo y hacía bromas con sus amigos diciendo que mi pelo era púbico y sucio (María Rosa Muñoz, entrevista).

De acuerdo al relato de María, la razón por la que fue víctima de diferentes formas de violencia fue su pelo, una parte de su cuerpo donde se lee su ascendencia afro, su pelo abundante, negro y apretado son una evidencia de ello. La belleza de María es diferente a la de las chicas de cabello largo y liso, de hecho muchas chicas del colegio alisan o cepillan su cabello para que su cuerpo luzca de acuerdo con el modelo de belleza predominante. Otro aspecto relevante en el relato de María es la asociación de su pelo con lo sucio y lo feo, valoraciones negativas con las que se caracteriza al otro y que tienen su origen en las representaciones sociales de los afro. Otros actos de discriminación referidos por los jóvenes son los que han sufrido la comunidad LGTBI cuando fueron marginados y discriminados por actores escolares a través de la violencia verbal, relacional y simbólica, “la mamá de un compañero me dijo que no quería que le

hablara a su hijo porque se lo volvía marica” (Juan Camilo Castelblanco, entrevista).

Retomando los análisis anteriores, la violencia es utilizada por algunos jóvenes para demostrar dominio sobre el otro partiendo de la premisa de que no es igual, surge como un acto intolerante y de poca aceptación que se tiene con el que es diferente. En estos casos, la violencia es instrumentalizada para dominar, plantear una relación de desigualdad y reducir al otro. Asimismo, la violencia es usada por los jóvenes para quitar clasificaciones, marcas y estigmas impuestos por los demás, los cuales son usados para justificar diferentes actos violentos. Aquí la violencia simbólica tiene una cuota grande pues a través de ella se reproducen representaciones y estereotipos que ubican a ciertos grupos en roles desiguales, esta violencia se expresa en posturas machistas, sexistas, racistas y homofobias que sirven de fundamento para violentar al otro. En este punto es importante señalar que la violencia simbólica resulta estructural, ya que es reproducida por la institución educativa en su modelo de enseñanza y en su perfil estudiantil, aspecto que no debe ser separado de las representaciones y los aprendizajes de cada sociedad. Además, como se logró apreciar a lo largo de este trabajo la violencia simbólica es una puerta que habilita otras formas de violencia, entre ellas, la discriminación, su ejercicio se dan en todos los actores escolares.

Por otra parte, en la conformación del nosotros en la institución Clara Goretti, se hicieron visibles diferentes formas de nominación y diferenciación: estudiantes que son calificados como violentos y no violentos de acuerdo con los códigos sociales de los jóvenes, y la categoría del mal estudiante empleada por los estudiantes y los docentes. En el trabajo de campo realizado en la institución los docentes y directivos señalaron aquellos grupos que eran considerados como violentos, y por tanto, idóneos para realizar la investigación. La justificación que los maestros ofrecían para mostrar a un grupo violento y al otro apto para la convivencia era el mal comportamiento de sus estudiantes, el poco acatamiento de las normas y la manifestación de la violencia verbal y la física. De esa primera etapa de la investigación es preciso resaltar dos aspectos vinculados al proceso de nominación: se clasifica a los grupos como violentos y no violentos, en esta división se asume que no hay situaciones problemáticas, conflictivas y violentas en todos los grupos, la violencia termina siendo la cualidad con la que se identifica a un grupo desde los criterios planteados por los docentes. En este caso hay una generalización que involucra a todos los estudiantes que hacen parte del grupo y un

desconocimiento de las diferentes relaciones que los jóvenes construyen con sus pares. Aquí la violencia se asume como un adjetivo de un grupo o de una persona, no de las relaciones que se presentan al interior de dicho grupo o las interacciones que se dan con una persona.

El segundo aspecto son los criterios utilizados por los maestros y directivos para realizar dicha clasificación: la indisciplina, el mal comportamiento, las interacciones bruscas entre los estudiantes y los vínculos de los jóvenes con alguna problemática que se presentaban en la institución, todos estos actos se asumen como parte de esa identidad que se le atribuye al grupo violento. Es importante observar que muchos de los criterios formulados por los docentes no están vinculados necesariamente a situaciones violentas. En esta misma línea, pero con un matiz diferente, se identificó en las intervenciones de los jóvenes posturas de diferenciación entre aquellos estudiantes que son violentos y los que no lo son, en este caso, la categorización del violento se vinculó a su popularidad en la institución, tanto así que chicas y chicos que eran asociados a este grupo negaban ser populares para que los docentes y directivos no los vincularan con situaciones violentas. En esta nominación, que también implica un proceso de diferenciación, vemos cómo se establece un nosotros en contra posición a un ellos.

En esta misma línea, una de las tareas fundamentales de la escuela es comenzar a reflexionar sobre las representaciones sociales y estereotipos que circulan en las interacciones de los jóvenes y los adultos, de manera especial aquellas representaciones atravesadas por la heterónoma desde la cual se establecen feminidades y masculinidades que promueven comportamientos machistas y la violencia de género. Aquí es importante señalar la necesidad de que se reconozcan las diferentes identidades de género de los jóvenes y se empiecen a cuestionar representaciones en donde las mujeres son vistas como seres pasivos, débiles, emocionales y sin capacidad de decisión, y los hombres como portadores de la fuerza, la racionalidad y la capacidad de elección. Es dentro de estos roles sociales, también reproducidos por la institución Clara Goretti a través del modelo estudiantil, que los jóvenes establecen formas de interacción en las que se reproducen y naturalizan relaciones desiguales hacia los demás.

1.3 La violencia y el “sin sentido”

Los jóvenes de la institución Clara Goretti mencionaron situaciones en las que el uso de la violencia era desproporcionado y no tenía una causa puntual, un ejemplo de ello, son las situaciones de autoagresión que se daban en diferentes espacios de la institución de manera grupal e individual, los daños a la planta física del colegio y las situaciones de provocación de estudiantes a otros sin tener un conflicto previo. Para los chicos el uso de la violencia física de forma desmedida y sin una causa puntual está relacionada no sólo con el deseo de reconocimiento de ciertos estudiantes, sino también con el poco vínculo entre las necesidades de los jóvenes y la propuesta pedagógica de la institución, lo que se traduce en el poco interés que presentan algunos chicos en las clases y el no sentirse vinculados a las lógicas escolares, lo cual trae como consecuencia situaciones como la evasión de clase y comportamientos violentos entre pares “no nos gusta ir a clase porque no aporta nada” (Cartografía, décimo).

De acuerdo con las indagaciones del investigador argentino Pablo Di Leo, en la escuela ocurre un fenómeno que ha influido en las interacciones que se dan en ella, y frente al cual, maestros y directivos no se han dado a la tarea de reflexionar, por el contrario siguen utilizando las mismas estrategias pedagógicas para mediar en las relaciones con los jóvenes, este fenómeno tiene que ver con la reproducción de rituales y normas impuestas por los colegios que deben ser acatadas por los estudiantes sin justificación, dichas prácticas escolares no contribuyen a crear espacios de reconocimiento en los jóvenes, profundizando en sensaciones de sin sentido que surgen al no verse vinculados como sujetos en los marcos propuestos por los adultos, reaccionando o respondiendo a las lógicas institucionales con actos violentos. En el análisis de Di Leo hay dos aspectos que se pueden conectar con la reflexión de los jóvenes de la institución Clara Goretti: el primero es el deseo de reconocimiento de los chicos, esto es, la necesidad sentirse parte de y ser aceptado por los otros. El segundo aspecto tiene que ver con el poco sentido que los jóvenes le encuentran a ciertas prácticas escolares, las cuales ven como poco vinculantes, con las que no se identifican y ni pueden construir pactos en los que se sientan incluidos.

Para los jóvenes de la institución Clara Goretti, la escuela homogeniza y no tiene en cuenta los diferentes procesos que ellos atraviesan en la construcción de su identidad,

tampoco se le da cabida a las necesidades de los jóvenes, el mandato es que fortalezcan su parte académica, sin importar su dimensión personal. Según ellos, frente a las pautas y rutinas escolares poco vinculantes, los estudiantes realizan diferentes acciones con las que buscan darle sentido a su experiencia en la escuela y que sea emocionante, una de ellas es el contacto y reunión con los amigos a través de la evasión de clase, el daño a la planta física del colegio, consumo de SPA, autoagresión en los baños y las actitudes de provocación ante los otros, siendo las gradas y los baños los espacios más propicios para este tipo de práctica: “la evasión de clase se dan en todos los salones”, “varios estudiantes consumen drogas en el baño durante las clases”, “tengo una compañera que se corta con otras en el baño” (Cartografía, décimo). Es importante señalar que para los jóvenes esta situación no es la única causa del consumo de SPA, autoagresión y comportamientos violentos, reconocen que hay múltiples razones para que estas problemáticas se presenten al interior del colegio, siendo una de ellas la poca vinculación entre los acuerdos institucionales y las necesidades de los jóvenes.

Entre las alternativas que los jóvenes encontraron para el tiempo “sin sentido” está la construcción de lazos de complicidad con sus amigos, que en algunos casos estuvo acompañado de situación de evasión, autoagresión, peleas con los otros, el consumo de drogas o el daño a las instalaciones del colegio. Es importante mencionar que el dar sentido al tiempo vacío en los jóvenes implica existir ante y con el otro, sea estudiante o adulto, a través de diferentes comportamientos: los creativos y los violentos. Aquí es importante señalar que los jóvenes no solo buscaron dar sentido a su experiencia escolar a través de la situación de evasión, consumo y confrontación con el otro, también están los casos de chicos que generaron espacios alternos dentro de la institución educativa con acuerdos creados por ellos, esto es, bandas musicales, grupos de teatro o de baile, los cuales generaron lugares de encuentro diferentes al colegio. En cuanto a las prácticas violentas, es importante tener en cuenta que “la violencia, así sea instrumentalizada, es un gesto discursivo (Cfr. Segato, 2016:39)” que es utilizado por los jóvenes para expresarse ante lo que no hay, manifestar su inconformidad ante los códigos tradicionales que los excluyen y estigmatiza, construyendo así otros códigos, otros acuerdos en donde se puede utilizar la fuerza y otras formas de relación.

1.4 Violencias visibles e invisibles

La violencia es pensada principalmente como una acción física y verbal, dentro de estas dos nominaciones se encuentra una gran variedad de prácticas mencionadas por los jóvenes: gritos, golpes, peleas, insultos, etc. En este sentido, “la violencia es una acción no solo física, sino también verbal, cuando entre las personas se insultan o se agreden, se dicen cosas y se pegan” (Grupo de discusión, séptimo). La principal característica de estas violencias es su visibilidad, reconocimiento y repudio por parte de la comunidad escolar, razón por la cual son sancionadas. Otra característica de este tipo de violencias es su conexión con otras menos visibles como la discriminación, siendo usadas para producir relaciones excluyentes y desiguales. En su ensayo *Sobre la Violencia, seis reflexiones marginales* (2009), Slavoj Žižek menciona un aspecto fundamental y que pasa desapercibido al momento de analizar las situaciones de violencia en diferentes contextos, esto es, las otras violencias que están detrás de la física y la verbal, las cuales no tienen rostro, ni responsable directo. El pensador plantea dicha postura a través de la siguiente metáfora:

Hay una vieja historia acerca de un trabajador sospechoso de robar en el trabajo: cada tarde cuando abandona la fábrica, los vigilantes inspeccionan cuidadosamente la carretilla pero nunca encuentran nada. Finalmente se descubre el pastel: ¡lo que el trabajador estaba robando son las carretillas!

Si hay una tesis que englobe la serie de reflexiones sobre la violencia que sigue a esta introducción, es que en realidad nos encontramos con una paradoja similar respecto a la violencia. Tenemos muy presente que las constantes señales de violencia son actos de crimen y terror, disturbios civiles, conflictos internacionales. Pero deberíamos aprender a distanciarnos apartarnos del señuelo fascinante de la violencia subjetiva, ligeramente visible, practicada por un agente que podemos identificar al instante. Necesitamos percibir los contornos del trasfondo que generan tales arrebatos. Distanciarnos nos permite identificar una violencia que sostenga nuestros esfuerzos para luchar contra ella y promover la tolerancia (2009, 9).

En su análisis Žižek propone tres formas de violencia (subjetiva, simbólica y estructural) que son el punto central en la reflexión sobre las sociedades globalizadas. Está la violencia subjetiva cuya característica es ser la más visible, incluyendo el agente que la ejerce; también menciona la violencia simbólica que se da en el lenguaje y la estructural que sirve como telón de fondo a las anteriores y que es producto de lógicas políticas y capitalistas, ésta última, en tanto invisible se presenta como el estado natural de las cosas. De acuerdo con lo anterior, hay otras formas de violencia menos

perceptibles, cuya característica es ser aceptada por quienes la ejercen sin ningún cuestionamiento, a este tipo de violencia Pierre Bourdieu llamó simbólica.

La forma de violencia invisible se presenta sin rostro, muchas de sus manifestaciones se dan a través de las violencias visibles, las cuales no pueden ser explicadas si se pierde de vista aquella violencia estructural. Los jóvenes de la institución educativa reconocieron a la discriminación como una forma de violencia menos perceptible, negada por los estudiantes y docentes, pero que se esconde en diferentes comportamientos como la burla, la recocha y la exclusión de grupo, siendo una “forma de violencia que se genera en el desconocimiento del otro” (Juan Camilo Castelblanco, entrevista). Considerando lo expuesto, en sus discursos los jóvenes plantearon formas de violencias que consideran evidentes y otras no tan evidentes, las primeras no pueden ser entendidas si no se reconocen las segundas, siendo la discriminación la forma de violencia más recurrente en el colegio cuya expresión se da a través de la violencia verbal, física y relacional.

Para los chicos de la institución Clara Goretti, este tipo de violencia se refleja en acciones machistas, el racismo, la violencia de género, la homofobia, la transfobia, y el clasismo. La principal arma para su reproducción en la institución Clara Goretti, según los jóvenes, es un discurso igualitario en donde se proclama que todos son iguales y que hay que ser tolerantes; pero que en la práctica no se lleva a cabo porque la institución también promueve discursos discriminatorios y niega cualquier forma de discriminación en la escuela. Por otra parte, en la institución Clara Goretti no se generan espacios que permitan cuestionar aquellas representaciones que circulan sobre las mujeres, hombres, afro, indígenas, gays, etc. que contribuyen a promover relaciones desiguales entre los actores de la comunidad educativa. Así pues, una de las tareas de la comunidad educativa es comenzar a visibilizar aquellas violencias simbólicas y estructurales que impiden el avance en los procesos de convivencia, además de que se constituyen en causa de otras formas de violencia y desigualdad.

Por otra parte, en la Institución Clara Goretti se da una forma de violencia estructural que aprueba, reproduce prácticas desiguales y de abuso de poder de los docentes y directivos. Aquí es necesario señalar que dicha violencia es posible porque se mantienen estructuras institucionales que no se transforman, encubren prácticas antipedagógicas y

desiguales, motivo por el cual los estudiantes no cuentan con un respaldo institucional al presentarse una situación de abuso por parte de un docente. Según los estudiantes, los maestros se amparan en los sindicatos y en las lógicas propias de las instituciones públicas para no ser sancionados por el colegio; de igual forma, la institución educativa no actúa frente a casos de maestros que tienen comportamientos violentos hacia los estudiantes, docentes que no conocen de su área o que no construyen prácticas pedagógicas convocantes para los jóvenes; por el contrario los chicos manifiestan que la institución respalda totalmente a los docentes, así no estén actuando de forma correcta, y que el sistema educativo colombiano no se preocupa por sancionar o sacar maestros que no estén comprometidos con la labor educativa.

1.5 La violencia como aprendizaje social

¿Cómo puede matar uno o hacerse matar por unos tenis? Preguntará usted que es extranjero. Mon cher ami, no es por unos tenis: es por un principio de justicia en el que todos creemos. Aquel a quien se los van a robar cree que es injusto que se los quiten puesto que él los pagó; aquel que se los va a robar cree que es más injusto no tenerlos (Vallejo, 1994: 58-59).

La cita de Fernando Vallejo que abre este acápite pone sobre el tapete los códigos y lógicas sociales que han surgido en las ciudades colombianas ante la inoperancia estatal, el debilitamiento del tejido social y la ausencia de políticas sociales, lo cual le abrió espacio al narcotráfico para impactar desde varios lugares la sociedad colombiana e influir en las relaciones sociales. En el libro *Drogas y narcotráfico en Colombia* (2001) Alonso Salazar plantea esta situación al afirmar que:

En la medida en que el Estado dejó de ser un instrumento de justicia, la clase política tradicional dio muestras de descomposición y la iglesia no respondió a las demandas de los nuevos tiempos, la sociedad se quedó sin paradigmas y los traficantes tuvieron un terreno despejado para convertirse en referentes de identidad (2001: 65- 66).

El principio de justicia enunciado por Vallejo en su libro *La Virgen de los sicarios* (1994) no sólo muestra la desigualdad social, sino también un entendimiento de la justicia basado en el beneficio propio e individual, con el que se justifica la posibilidad de pasar por encima del otro, incluso de la vida, para defender lo que se considera propio. Este principio muestra que la ley del más fuerte es la que rige en las relaciones sociales. Pensar la violencia en la escuela amerita considerar los aprendizajes sociales y

aquellos códigos basados en la confrontación y en la discriminación, que dejan de lado el reconocimiento del otro, estas interacciones influyen profundamente en los procesos de pacificación de las sociedades y en las representaciones que tienen de la violencia.

La ciudad de Cali desde los 70 ha sido influenciada por el narcotráfico, no sólo en su arquitectura, en la economía y en la política, sino en la ponderación de valores como⁴²: la ostentación, el poder de adquisición, la visión de la mujer como un objeto, el cómo voy yo, la ley del más “fuerte” y la ilegalidad como el camino para obtener estatus social, valores que han mediado en las relaciones de sus ciudadanos. El término “cultura traqueta” o “narco-cultura” con el que se hace referencia a las estéticas, prácticas e imaginarios del narcotráfico, no solo está presente en las narconovelas que los jóvenes siguen religiosamente, también se vive en muchos espacios de la ciudad en donde dichos valores circulan y han consolidado formas de relación, un ejemplo de ello es la normalización de símbolos que demuestran status social como: los carros lujosos, la ropa de marca, los celulares costosos, el consumo de bienes y servicios innecesarios, todos son indicadores de éxito, no importa de dónde provenga el dinero. De igual forma, el poder se manifiesta en la capacidad de trasgresión de las leyes y en el uso de la fuerza:

Se recuerda que con las primeras bonanzas de los mágicos⁴³, al lado de sus imágenes católicas se vieron sus budas generosos, sus mármoles exagerados, sus abundantes raciones de oro, la arquitectura artificial y desmesurada, y un lenguaje camaján heredado del viejo lunfardo argentino y cultivado en los bajos fondos criollos. Esa cultura emergente, al lado de la capacidad económica y militar del narcotráfico, incentivó prácticas y valores donde el dinero, el poder y la fuerza —acompañados de nuevas nociones de vida y muerte—, cautivaron a grupos de jóvenes, especialmente en los sectores populares (Salazar, 1998:33).

Con lo anterior, no se está afirmando que los jóvenes y adultos de Cali sean narcotraficantes, más bien se habla de cómo los valores del narcotráfico han sido apropiados en las interacciones y aprendizajes sociales, lo cual ha dificultado la consolidación de procesos de justicia restaurativa y de resolución de conflictos, así como ha debilitado los preceptos de convivencia en la ciudad. Este aspecto es

42 Al respeto es importante mencionar que en algunos buses de servicio público de Cali se exhiben fotos de Pablo escobar con frases de la novela “El Patrón del mal”. Otro aspecto llamativo es la apertura de una peluquería llamada House Mafia Barber en los barrios de estrato alto de la ciudad. También ha sido llamativa la acogida que ha tenido uno de los sicarios de Pablo Escobar, alias Popeye, que salió recientemente de la cárcel y está realizando campaña política de la mano de ciertos políticos.

43La palabra mágicos es un término utilizado para nombrar a los narcotraficantes en Colombia.

importante tenerlo en cuenta a la hora de pensar cómo influye el contexto social en las representaciones y prácticas que tienen los jóvenes sobre la violencia, considerando que “los climas sociales escolares funcionan como prismas que refractan maneras particulares hacia el interior de la institución, las violencias provenientes del exterior” (Di Leo, 2011: 601). En la investigación *Identidad, violencia y modelos ideales*, realizada por Leonardo Amaya Martínez (2015) se aborda, desde la psicología cultural, la relación entre el narcotráfico y las prácticas de los jóvenes de clase alta en Cali, mostrando cómo la cultura del narcotráfico fue apropiada por estos chicos y se vio reflejada en sus discursos e interacciones, a pesar de no pertenecer a sectores populares. Este aspecto que evidencia dicha investigación es importante, pues muestra que la influencia de dicha cultura no sólo se dio en jóvenes de sectores marginados de la ciudad, sino que impactó las diferentes esferas sociales de ésta. Efraín, uno de los jóvenes que protagonizó los relatos de vida de esta investigación manifestó: “el estilo del traqueto permea las prácticas cotidianas de la Cali que no es traqueta; pero que se comporta como tal: hombres con la camisa Armani, el celular último modelo en la mano y con una vieja operada y con pinta de loba”. Con estas palabras Efraín pone sobre el tapete la influencia de la cultura traqueta en las relaciones e imaginarios de los jóvenes caleños de posiciones acomodadas.

En las interacciones de los chicos de la institución Clara Goretti se revelaron algunos rastros de la narcocultura, sobre todo en los símbolos utilizados para lograr reconocimiento: la capacidad adquisitiva (que refleja estatus) y la posibilidad de confrontación a través de la fuerza. Estos valores se plantean desde una dinámica machista, en donde la mujer es vista como un objeto y valorada por su belleza. La capacidad adquisitiva se exhibe en la compra de bienes costosos en centros comerciales, uso de celular último modelo, ropa de marca “como te vistes te tratan” (Mario Riascos). La violencia es instrumentalizada para obtener respeto por parte de los otros, aspecto fundado en una lógica defensiva en la que resulta inapropiado mostrarse débil, cuestión que se evidenció en las frases de los jóvenes que participaron en los grupos de discusión: “yo no me dejo de Nadie”, “para que te respeten en el colegio tenes que aletiarle o si no te la montan los compañeros”, “si me pegan yo respondo, no me voy a dejar” (Grupo de discusión, séptimo y décimo).

En esta misma línea, la conformación de los grupos está atravesada por dinámicas en las

que hay un líder, sobre todo hombre, que demuestra su fortaleza desafiando a los demás, agrediendo verbal y físicamente, en ocasiones busca peleas en las que participa con su grupo o parche. En la institución Clara Goretti, estas formas de relación se presentaban en la mayoría de los estudiantes populares de la jornada de la tarde, quienes construían su reconocimiento asumiendo comportamientos y formas de hablar con las que se proyectaban como “chicos malos”, de acuerdo a las relaciones promovidas por la narco-cultura. Aquí es importante mencionar que estas imágenes son reforzadas con el consumo de ciertos programas televisivos como las narconovelas, “los faru hablan y se comportan como los ñeros de la vendedora de rosas”⁴⁴.

La pregunta entonces es cómo estas prácticas y discursos permean la subjetividad de los jóvenes. Frente a este cuestionamiento se podría afirmar que una de las formas más poderosas es la circulación de estos imaginarios sociales en los medios de comunicación, la novela en tanto producto cultural se ha convertido en el espacio en donde se expresan determinadas versiones de personajes vinculados al mundo del narcotráfico (Pablo escobar, Popeye, Carlos Castaño, Leidy Tabares, Gonzalo Rodríguez Gacha⁴⁵) cuyas vidas y actuaciones marcaron al país. A partir de las novelas se han posicionado lógicas sociales vinculadas al “dinero fácil”, la violencia, las estéticas y lenguajes que muestran ostentación, derroche, transgresión de límites y violación de la legalidad. Estas novelas y series, según los grandes canales, sirven para la construcción de memoria en Colombia, convirtiéndose en referentes de cómo han ocurrido determinados hechos, un ejemplo de ello, es la frase con la que se abre cada capítulo de la novela *El patrón del mal* “el que no conoce su historia está condenado a repetirla”. La trama que se le presenta al televidente enaltece aquellos personajes que históricamente han impactado de forma negativa al país, construyendo un pasado de guerra, violencia y miseria, estos personajes son presentados de forma atractiva, poderosa, con gran capacidad de adquisición, promotores de la ilegalidad y el poder de

44 Al momento de realizarse el trabajo de campo de la presente investigación, RCN uno de los canales más grandes de Colombia había producido en versión novela la película de Víctor Gaviria *La vendedora de Rosas* (1998), película que fue realizada con las historias de vida de los actores naturales que participaron en ella. En el film se presenta la vida de niños y jóvenes en la comunas de Medellín a través de lógicas de violencia, pobreza, sicariato y narcotráfico.

45 Es importante anotar que el canal RCN han optado por realizar novelas con la vida de diferentes personajes que han estado vinculados al mundo del narcotráfico en Colombia, así como de personajes relacionados con el paramilitarismo, la guerrilla, el ejército y cantantes. En estas producciones se construye una versión de la vida de estas personas y de la historia del país que por lo general es aceptada y reproducida por la mayoría de los televidentes.

decisión sobre la vida de las personas, los cuales se convierten en referentes y modelos de identidad para los jóvenes y adultos. Los personajes propuestos en estas novelas y series enaltecen aquellos símbolos que son sinónimo de estatus social y de éxito.

A parte de las novelas está la reproducción de estos valores en varias esferas de la sociedad, los cuales han sido apropiados por los jóvenes en las relaciones que construyen con los adultos y con sus pares, valores en donde la aceptación y el reconocimiento están mediados por aquellos comportamientos que muestran fuerza y fortaleza ante la provocación de algún compañero, lo cual se refleja en una reacción violenta proporcional o superior al acto realizado por el otro. Así lo manifestaron algunos estudiantes del grado décimo en un grupo de discusión: “La violencia en algunos casos es ejercida por ciertos estudiantes que quieren demostrar que son más que los otros, que no temen a nada” (Grupo de discusión, séptimo): “en Cali se te pide más fortaleza física, más habilidades físicas, no es lo mismo un ñero de Cali que parece un soldado que un ñero de Bogotá” (Mario Riascos, entrevista). Estos mismos valores son reproducidos por algunos adultos bajo la figura del respeto y la construcción de la autoridad, relaciones en las que el poder se ejerce y se construye a partir de la violencia verbal, física o la humillación. Se asume que la comunicación es sinónimo de debilidad y que no se logra establecer límites al otro con ella. En la institución Clara Goretti tanto jóvenes como adultos hacen uso de la violencia como una forma de dominación y defensa con la que se pretende el reconocimiento y el respeto de los otros.

Estas lógicas sociales han dificultado la construcción de espacios de negociación del conflicto en diferentes ámbitos sociales, entre ellos la escuela. Considerando lo expuesto, es importante señalar que si bien la cultura del narcotráfico ha impactado en la sociedad caleña, existen otras situaciones y actores que han influido en las relaciones y procesos de pacificación, entre ellos, una larga historia de conflicto armado en la que ha estado sumergido el país, además de las representaciones sociales que han circulado y que circulan de las mujeres, los afro, los indígenas y la comunidad LGTBI en las que se reproducen relaciones discriminatorias.

1.6 Bullying otra forma de nombrar las violencias.

Como se mencionó en el capítulo 3 la palabra *bullying* es utilizada por los jóvenes para nombrar diferentes formas de violencia, siendo la más recurrente la discriminación. Los protagonistas de los actos violentos no solo fueron los chicos, sino también los adultos. Las representaciones que los jóvenes le dieron al *bullying* desbordó los postulados de la teoría de Dan Olweus, lo cual permitió afirmar que el término más que mostrar la recurrencia del acoso en la institución ha desplazado la palabra violencia, lo cual ha dificultado la identificación de sus manifestaciones y el ejercicio de ciertas formas de violencia hacia determinados grupos. Dos razones plausibles para explicar esta situación que se presentó en el colegio Clara Goretti: es la re-significación del término dada por los actores escolares, lo cual hace que tenga diferentes significados. La segunda ésta relacionada con las charlas sobre acoso escolar realizadas en los colegios, basadas en la ley 1620 sobre violencia escolar. Es importante recordar que una de las características de dicha normatividad es que plantea una definición amplia del acoso escolar, razón por la cual muchas situaciones que ocurren en la escuela podrían ser calificadas como tales. Esta segunda explicación evidencia, de alguna forma, la influencia que tuvo en las instituciones educativas la socialización de la ley 1620.

De acuerdo a los estudiantes de séptimo y décimo entrevistados, la aparición de este término se dio a través de diversas charlas que realizaron los docentes. En las primeras intervenciones ellos conocieron el término pero no identificaban en qué situaciones se presentaba y si les estaba ocurriendo. Manuela, una de las estudiantes de décimo, manifestó que en noveno este término se hizo claro cuando una profesora lo planteó con mayor claridad en una conferencia, lo cual hizo que sus compañeros se identificaran como víctimas de esta situación. De acuerdo con Manuela, el *bullying* en esa intervención fue planteado desde el impacto que genera en las personas que lo padecen.

El uso y apropiación de este concepto por parte de los estudiantes es diverso y orientado a diferentes situaciones. Muchos manifestaron que es un término que no se usa mucho, es más algunos mencionaron que se utiliza como sinónimo de la palabra molestar, y que en muchas ocasiones es usado por los estudiantes para alarmar a los docentes, pues se asustan cuando escuchan la palabra. Otros estudiantes lo definen como un acto discriminatorio hacia al otro, siendo éste el sentido más expresado por los jóvenes y

que se traduce en múltiples formas de discriminación: homofobia, racismo, clasismo, sexismo y rechazo por aspecto físico. De igual forma, los estudiantes también utilizaron la palabra *bullying* para nombrar expresiones de violencia física y verbal que se dieron entre sus compañeros, asimismo, resaltaron el uso del término en situaciones en donde se está recochando a uno o varios estudiantes. Por último, los jóvenes no solo hicieron referencia a las relaciones entre ellos, sino también a las que establecen con los profesores, pues según ellos, cuando los estudiantes tienen un comportamiento violento con un profesor, a esto también se le denomina *bullying*.

La utilización y popularización de términos como el *bullying*, el acoso escolar o el matoneo en las instituciones educativas, ha generado una voz de alerta entre los miembros de la comunidad escolar, quienes consideran que esta situación se presenta de forma continua, sin saber a ciencia cierta qué es. Ante esta dificultad la primera alternativa propuesta por los directivos es invitar a la escuela especialistas sobre el tema, que por lo general no han estado en el aula de clase. Esta primera estrategia implementada por las instituciones desconoce la capacidad de análisis que tienen los actores escolares sobre las relaciones que se construyen en la escuela, razón por la cual urge rescatar sus apreciaciones y que reflexionen sobre los sentidos que le dan a palabras como matoneo, acoso escolar o *bullying* y qué situaciones se ocultan en estas formas de nominación. Frente al tema del acoso escolar, también está la reacción de algunas instituciones, entre ellas el colegio Clara Goretti, de no reconocer las situaciones de violencia en la escuela porque no quieren que su imagen pública sea afectada, así pues las problemáticas son tratadas con ligereza y discreción, lo cual conduce al deterioro del clima social escolar. Por último, es importante indagar por el entendimiento que tienen las comunidades educativas del acoso escolar para analizar cuáles son las problemáticas que se están presentando, pues el término *bullying* es resignificado de múltiples formas por los actores escolares, por ello es importante analizarlo tomando distancia del planteamiento de Dan Olweus y reconocer aquellas situaciones que están afectando las relaciones de la comunidad educativa.

1.7 La recocha y el límite con la violencia.

Para algunos chicos está la recocha sana donde se presenta una situación relajada, jocosa y divertida con el par, la cual es aceptada por los que están participando en ella,

bajo este marco hay un acuerdo implícito de los participantes que les permite hacerse bromas, y en algunos casos, se dan intercambios de golpes y palmadas. En la recocha se puede molestar a alguien, hacer chistes, poner apodos, hay un margen en el que son permitidas ciertas cosas y que en otro contexto no son aceptadas. Los profesores y directivos se quejan de estos juegos, pues de acuerdo con su percepción, son comportamientos violentos que pueden terminar en una pelea, por su parte los jóvenes alegan que estos actos no son violentos porque están dentro de un contexto en el que son permitidos, esto es, la recocha.

Sin embargo, para los jóvenes esta práctica en ciertos momentos encierra ambigüedades, ya que el límite entre la recocha y la violencia no es identificado fácilmente por ellos. En las entrevistas, algunos estudiantes plantearon la recocha como una situación ambigua que en ciertos momentos, y dependiendo de los actores, puede encubrir situaciones de discriminación a otro. Lo anterior ocurre cuando la intencionalidad de un acto está dirigida a una persona con el objeto de hacerla sentir mal de forma indirecta, planteándose como un juego, en el que su capacidad de reacción se ve entorpecida porque la intención no es clara, para algunos chicos este doble juego es utilizado como un arma de discriminación que no es identificada fácilmente por el afectado. Por otra parte, el límite también se pierde cuando los jóvenes trasgreden los códigos iniciales de la interacción o surgen situaciones, palabras o acciones que provocan un conflicto que no puede ser resuelto y termina en pelea. Considerando lo expuesto, la recocha es una forma de relación que se da entre los jóvenes y que es vista por ellos como un momento de desahogo, un alto en el que posible agredir al otro con su consentimiento, en este caso el límite lo traza la persona a la que se dirige la recocha; no obstante, identifican su doble utilidad cuando algunos jóvenes la usan para violentar al otro, encubriendo dicha situación con una forma de burla aceptada por todos.

2. Pistas para pensar la violencia en la escuela desde la comunicación y los Derechos Humanos.

La investigación sobre la violencia no es una tarea sencilla sobre todo por la multiplicidad de sentidos que encierra, razón por la cual resulta complicado plantear un concepto que la contenga. Aquí no sólo hablamos de las discusiones teóricas, también está en juego los sentidos que los actores le dan en el contexto escolar, conjugar estos

dos frentes de manera equilibrada es quizás una de las tareas más complejas de una investigación; pero no imposible. No se trata de plantear un concepto y encontrar casos que se correspondan con lo enunciado, pues bajo esa óptica los sentidos planteados por los actores quedan por fuera, formulándose una interpretación desenfocada de lo que ocurre. La tarea es más bien de escucha y de prestar atención a lo que los jóvenes llaman violencia, atendiendo a las representaciones sociales, prácticas y los criterios morales que les sirven para delimitar y nombrar aquellos actos que consideraron violentos en un momento determinado.

De igual forma, los actos de violencia no pueden ser pensados sin las condiciones estructurales y sociales que influyen en las prácticas cotidianas de los sujetos, en este sentido, la violencia no es entendida de la misma forma si un actor ocupa una determinada posición social y hay condicionamientos estructurales y culturales de por medio. En consecuencia, la violencia no solo está vinculada a los aprendizajes sociales, también tienen que ver con las relaciones de poder.

Como se mencionó al principio de este capítulo la violencia es entendida desde una perspectiva relacional y contextual, no se plantea como una definición de diccionario que debe ser aplicada para comprender la realidad social, tampoco se plantea como una condición propia del ser humano, más bien se analiza considerando las relaciones en las que surge. Bajo esta óptica, el análisis de la violencia no va estar sujeto a los condicionamientos psicológicos de los sujetos, por el contrario se valorará las interacciones y el marco en el que se dan, entendiendo que no podemos tener interpretaciones completas y cerradas de la realidad.

Uno de los objetivos de esta investigación fue enunciar aquellas pistas que desde la comunicación y los Derechos Humanos fueron surgiendo para reflexionar sobre la violencia en la escuela, pues bien, esta tarea no sólo se realizó proponiendo un marco teórico y epistemológico que fuera consecuente con este objetivo, sino también una metodología que permitiera obtener información y desarrollar procesos comunicativos con los jóvenes utilizando el dialogo y la participación. En este sentido, es importante no olvidar, como lo afirma Freire, que la comunicación es dialogo y relación, es por este motivo que el primer paso que se debe dar en las investigaciones sobre la violencia en la escuela es partir del universo vocabular de los jóvenes y adultos para entender sus

lugares de enunciación, Freire lo expresa cuando define dicho concepto:

El estudio del universo vocabular recoge no sólo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte. (...) Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen (Huerco, 2003:7).

De ahí que siempre haya insistido en que las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que llamaba el universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, grávidas de mundo. Nos llegaban a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares. Después volvían a ellos, insertas en lo que llamaba y llamo codificaciones, que son representaciones de la realidad (Freire, 1986:6)

De acuerdo con la cita, conocer al otro y su universo vocabular implica identificar su campo de significación, es decir, sus prácticas, saberes, códigos, lenguajes y valores, además de su posicionamiento político (Cfr. Huerco, 2003: 7). Aquí es importante resaltar el papel de la narrativa en esta propuesta, pues una de las formas de acercarnos al universo vocabular del otro es a través de su voz y trayectoria vital. El que los jóvenes se puedan narrar, autopercebir, participar y plantear su visión del mundo permite darles cabida como sujetos productores de conocimiento y de sentidos. La narración como la posibilidad no solo de dar voz a los jóvenes, sino también como ejercicio de autoexploración y construcción de sentido sobre su vida fue fundamental en este proceso, asimismo permitió profundizar en la relación entre el individuo y el contexto social. Así pues, dar voz al otro, partir de su universo vocabular y posibilitar su participación se vincula con uno de los pilares de los Derechos Humanos, esto es, el Derecho a la Comunicación.

El abordaje de la violencia desde la comunicación también incluye el cuestionamiento por los sentidos que los actores le dan a la violencia considerando sus recorridos, identidades y posicionamientos sociales. Esto implica reconocer que existen múltiples sentidos sobre la violencia, unos hegemónicas, otros contra-hegemónicas, lo importante es tener en cuenta que no podemos pensar la comunicación sin las relaciones de poder que se dan en las interacciones sociales y la disputa por el sentido presentes en los contextos. Este es un primer insumo para que la comunidad educativa pueda explorar y

plantear alternativas a las problemáticas de la institución, esto es, partir del universo vocabular de los jóvenes e identificar los sentidos que los actores escolares le dan a la violencia. En este contexto fue importante incorporar la pedagogía de la pregunta en el aula como parte del dialogo de saberes, la pregunta como interpeladora del contexto de los jóvenes; pero también como la posibilidad del reconocimiento de su posición en el mundo:

(...) pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios a la escuela, el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de clases populares, -saberes contruidos en la práctica comunitaria-, sino también como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de estos saberes en relación con la enseñanza de contenidos (Freire, 2004: 15)

La construcción de una mirada desde la comunicación y los Derechos Humanos en la escuela requiere reflexionar sobre los espacios y mecanismos de participación de las instituciones educativas. La idea central es revindicar el Derecho a la comunicación en la escuela como una apuesta para generar participación y dar voz a los jóvenes y a la comunidad educativa. Los procesos de convivencia en las instituciones educativas, solo pueden ser fortalecidos con la participación, apropiación y creación de estrategias e ideas que provengan de los jóvenes, no solo de los adultos. Lo anterior posibilita el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, lo cual implica dejar de lado la visión adultocéntrica en la que no se reconoce al estudiante como un interlocutor válido.

Articulado con lo anterior, está la importancia que tiene la incorporación de la investigación acción participación en la escuela, desde este lugar es posible explorar las relaciones, representaciones y prácticas que se dan en la escuela e incorporar la investigación como estrategia para que los jóvenes analicen su contexto y reflexionen sobre las prácticas que ocurren en él, esto les permite empoderarse y plantear alternativas para resolver las problemáticas. Lo anterior requiere que los estudiantes formulen a partir de sus intereses, iniciativas y preguntas procesos investigativos que les permitan preguntarse qué pasa en la institución educativa y plantear alternativas. En esa medida lo que se intenta es que sean los mismo actores los que hablen de sus problemáticas y encuentren opciones, no que sean las directivas de la institución las que incorporen planes y programas que se ajustan a los acontecimientos del contexto escolar, cuando son los mismos actores escolares que conocen de primera mano la realidad en la que están inmersos. En este sentido, la invitación es a que las instituciones

educativas utilicen la investigación como un ejercicio de indagación que les permita explorar qué está pasando.

Otro aspecto importante durante la investigación fue la pregunta por las trayectorias vitales de los estudiantes, con el objeto de cuestionar la disyuntiva planteada por la institución educativa entre el rol del estudiante y su subjetividad. Incorporar en la investigación de la violencia en escuela las trayectorias de los jóvenes permite profundizar en las identidades que construyen en torno a la clase social, la etnia, el género, el territorio y el cuerpo. Aquí es importante analizar la posición social que ocupa un sujeto para comprender su vínculo con el contexto al que pertenece y las relaciones desiguales que emergen en él. El análisis de las relaciones que construyen los jóvenes teniendo en cuenta estas posiciones permitió identificar diferentes formas de desigualdad en la escuela, así como las continuidades y las rupturas entre las representaciones sociales que circulan en la casa, la escuela y el barrio, ésta fue la apuesta del presente trabajo con el análisis de las trayectorias de los jóvenes y la incorporación de las categorías de género, clase social, territorio y etnia.

Vinculado a lo anterior, está la relación entre el tema de la violencia en la escuela y la temática de juventudes, es necesario plantear esta conexión para pensar las representaciones sociales que se han construido sobre los jóvenes donde se muestran como sujetos violentos, y dar lugar a nuevas representaciones de ellos que permitan complejizar la mirada de los chicos, así pues, cobra importancia el ejercicio de darle voz a los chicos y chicas para que puedan enunciar otros sentidos y posiciones frente al mundo.

Desde un enfoque organizado y estructurado, el feminismo hace un aporte importante al análisis de las relaciones sociales a través del enfoque intersectorial, aspecto que no fue desarrollado en esta investigación; pero que vale la pena profundizar en él, ya que se realizan análisis que cruzan el género con otras variables como la clase social, la etnia y el territorio, las cuales permiten hacer reflexiones diferenciales de los contextos escolares. En este sentido, los análisis intersectoriales se convierten en grandes herramientas que contribuyen a reconocer situaciones de discriminación, desigualdad y violación de Derechos Humanos en la escuela, además de que ofrece un análisis complejo de la realidad.

Por último, considero que es importante establecer como enfoque epistémico para la reflexión de la violencia en la escuela el contextualismo radical de los Estudios culturales, este aspecto posibilita analizar aquellos lugares comunes, relaciones que se han naturalizado y generalizado sobre las problemáticas sociales, trascendiendo cualquier reduccionismo y esencialismo, invitándonos a que acojamos la contingencia y complejidad en los análisis sociales:

El esencialismo asume que existe una *necesaria correspondencia* entre dos aspectos de una ‘formación social’ determinada. Por ejemplo, para el esencialismo, una ‘posición’ en una formación social determinada (como ‘obrero’) se corresponde necesariamente con una serie de ‘representaciones’ (conciencia o identidad de clase); el origen de algo con sus posibilidades (un texto escrito por una mujer implica y se agota en su ‘sentido’ de género). De ahí que, como lo anota Grossberg: “En posiciones esencialistas, las respuestas son garantizadas y todo es de antemano suturado. Las identidades son fijas. Los efectos están determinados antes que ellos han sido incluso producido, porque las relaciones importantes en la historia son necesarias [...]” (1997: 258) (Restrepo, 2015:3).

De acuerdo con la cita, Hall cuestiona las relaciones necesarias de correspondencia en donde las respuestas son garantizadas, propone un análisis relacional y abierto que capte las particulares de un determinado fenómeno en un espacio y tiempo específico. El problema del reduccionismo es que simplifica la complejidad de las configuraciones sociales reduciendo su comprensión, en este sentido, se plantean relaciones en las que se naturalizan roles, posiciones sociales, representaciones, respuestas a problemáticas sociales, sin tener en cuenta el contexto en el que se presentan y que le dan sentido. En cuanto al estudio de la violencia en la escuela es importante mencionar que en diferentes enfoques como el de acoso escolar de Dan Olweus se naturalizaron algunas relaciones que fueron tomadas, sin ningún cuestionamiento, por otros investigadores y actores escolares ‘para realizar diagnósticos y análisis del contexto escolar, reflexiones en las que se presupone de antemano relaciones del tipo: jóvenes/violencia, joven pobre/violencia, víctima/victimario, mujer/violencia verbal, hombre/violencia física, mal estudiante/violencia, las cuales orientan las respuestas de los problemas planteados y muestran análisis desenfocados de las dinámicas escolares.

Para esta investigación es importante transcender los análisis reduccionistas en los que se establecen las mismas relaciones de poder, formas de violencia, conductas, roles y

comportamientos para los actores escolares, la invitación es empezar a plantear nuevas relaciones en las que se muestre las formas de violencia invisible que se dan en la escuela, la relación entre las posiciones de sujeto que ocupa un determinado actor escolar con las situaciones de desigualdad que se presentan en las instituciones educativas, considerar la forma en que es re-significada la violencia, el racismo, la violencia de género según el contexto y las relaciones que se tejen en él. En este sentido, “el contextualismo implica que no podemos saber de antemano lo que configura un contexto, sino que demanda un trabajo de análisis permanente y riguroso para el cual no hay atajos: “Eso requería vigilancia constante, autoreflexión y humildad, porque lo que funcionaba (teórica y políticamente) en un contexto podía no funcionar en otro. Uno tenía que estar dispuesto a cuestionarse supuestos teóricos (y debería agregar políticos) al confrontar las demandas de realidades concretas y de las vidas de la gente” (Grossberg 2014: 13) (Restrepo, 2015:5).

Conclusiones

En este capítulo se plantearon los sentidos que los jóvenes de séptimo y décimo de la institución Clara Goretti le dieron a la violencia teniendo en cuenta sus experiencias escolares y trayectorias vitales. En este sentido, se reconstruyeron seis representaciones sobre la violencia que surgieron del análisis de la información arrojada por el trabajo de campo y que fue complementada por las ideas de investigadores y pensadores que permitieron profundizar en algunas cuestiones. Considerando lo anterior, se plantea la violencia como un concepto relacional, abierto y polisémico que debe ser analizado en las relaciones en la que emerge. Las representaciones de la violencia evidenciaron cruces con la identidad, la diferencia y el poder, en donde las identificaciones que construyeron los jóvenes en torno al género, la etnia y la clase social influyeron en las interacciones que sostuvieron en la escuela, siendo los estereotipos una práctica significativa que reproduce relaciones de desigualdad en el contexto escolar. Asimismo, las representaciones de los jóvenes sobre la violencia revelaron la naturalización de la misma en diferentes situaciones, lo cual muestra que se ha convertido en un instrumento de interacción con el otro, sobre todo cuando los chicos reaccionan ante la agresión del otro, en este caso no se valora la mediación y el diálogo, el uso de la violencia resulta ser la estrategia más efectiva en la relación con los pares.

Por otra parte, las representaciones que los jóvenes dieron a la violencia estuvieron atravesadas por aprendizajes sociales que revelaron la influencia de la cultura traqueta en la forma cómo se relacionan los chicos, valores como el respeto son plateados desde una lógica defensiva que requiere de la fuerza para mantenerse. De igual forma, la manera en que son nominadas y clasificada ciertas personas por medio de calificativos resultan ser actos violentos que revelan una matriz simbólica que les da sentido y que parte de un orden dominante en el que circulan relaciones discriminatorias hacia sujetos que no encajan en él. Asimismo se evidenció violencias visibles e invisibles en la escuela, la pregunta que se le formula a los docentes y directivos es ¿qué hay detrás de un acto de violencia verbal y física? Más allá de la violencia visible y su protagonista, pues bien, esta pregunta posibilita analizar las violencias que se han naturalizado en las instituciones educativas hasta tal punto de no ser cuestionadas.

Para finalizar, se plantearon algunas pistas para abordar el tema de la violencia en la escuela desde la comunicación y los Derechos Humanos teniendo en cuenta la experiencia de esta investigación. Así pues, se destacó la importancia de partir de lo que piensan, sienten, opinan y conocen los actores escolares, además de sus relatos de vida, identificando en estas intervenciones su universo vocabular, aspecto crucial para entender al otro. De igual forma, se mencionó la importancia de utilizar un enfoque intersectorial en el análisis de las problemáticas escolares, el cual permita cruzar variables como clase social, género y sexualidades, territorio, etnia, etc. para identificar diferentes formas de discriminación. También se planteó la importancia de pensar el tema de la violencia en la escuela, y sobre todo la mediatización del *bullying*, a la luz de los estudios de juventudes, pues se identificó que con el *bullying* los medios de comunicación refuerzan representaciones de los jóvenes como sujetos violentos y peligrosos. Por último, se planteó la importancia de tener ciertos postulados epistemológicos que posibiliten el abordaje de la violencia en la escuela considerando las interacciones que construyen los actores escolares en un contexto específico, las relaciones de poder que emergen allí y cómo ellos dan sentido a las vivencias que tienen en la escuela; en consecuencia, se propone retomar el contextualismo radical propuesto por los Estudios culturales para el abordaje de dicha temática.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación se proponen las siguientes conclusiones del proceso realizado:

- Se identificaron seis representaciones que los jóvenes le dieron a la violencia en la escuela, las cuales se corresponden al contexto en el que los estudiantes interactuaron durante el trabajo de campo. Los jóvenes caracterizaron a la violencia como una forma de dominación sobre el otro y como un instrumento para encarar el conflicto con sus pares. La representación sobre la violencia más recurrente en las intervenciones de los jóvenes es aquella que es vista como un acto de intolerancia hacia al otro por ser diferente, al renglón seguido los chicos y chicas identificaron la discriminación y sus diferentes manifestaciones como uno de los fenómenos más frecuentes en la convivencia, siendo no solo una forma de violencia, sino también una de las razones que la origina. Por otra parte, para los jóvenes la violencia en la escuela no puede ser entendida sin dos valores que son fundamentales para la interacción, esto es, el respeto y el reconocimiento, en ambos la violencia se erige como instrumento que permite mantener dicho valores ante el otro. También se identificó que el ejercicio de la violencia está relacionado con situaciones de discriminación y representaciones sociales que se tejen sobre determinados grupos (mujeres, homosexuales, afro, indígenas, pobres, etc.), imaginarios que no provienen de las cabezas de los jóvenes, sino que circulan en la sociedad y son reforzados en la institución educativa. Por último, se identificó que las diferentes formas de violencia que se presentan en la escuela son ejercidas por los jóvenes y los adultos, planteándose diferencias en cuanto a los roles que cada uno desempeña en el contexto escolar.
- Los jóvenes identificaron diferentes formas de violencia, clasificándolas en violencias visibles e invisibles. Las primeras son aquellas identificables fácilmente y cuyos actores son visibles, bajo este rotulo está la violencia verbal y física. Del otro lado, están las violencias invisibles que fueron asociadas a violencias naturalizadas, relacionales y simbólicas a través de las cuales se reproducen relaciones desiguales y de dominación. Frente a este último punto se identificó que las posiciones de sujeto que construyen los jóvenes influyen en las relaciones que tienen con los otros, siendo algunas identidades objeto de cuestionamiento y exclusión por parte de adultos y pares. La diferencia surge como un tema central en las relaciones de los actores escolares, pues a pesar de que se plantea un discurso igualitario y tolerante, en los discursos y prácticas no se reconocen las identidades de diferentes estudiantes y las formas de violencia que sufren al construir dichas identificaciones. Considerando lo anterior se plantea la consigna: *la escuela como territorio de disputa*, una frase que busca interpelar y mostrar la necesidad de que las instituciones educativas reconozcan la diferencia y las relaciones de poder que se presentan en escuela para poder construir diferentes estrategias de tramitación del conflicto. De igual forma, busca dar lugar a las diferentes identidades que construyen los jóvenes en sus relaciones, razón por la cual en un análisis de la violencia en la escuela es fundamental considerar categorías como: territorio, cuerpo, clase social, etnia, género y sexualidades.

- Se retomaron las reflexiones sobre el *bullying* de Dan Olweus y se confrontaron con las representaciones que los medios de comunicación han construido sobre los jóvenes a partir de esta problemática. Además de cuestionarse el enfoque de Olweus por ser reduccionista, se encontró que algunos de sus planteamientos contribuyen a reforzar las representaciones de los chicos como sujetos violentos y peligrosos, razón por la cual es necesario analizar la propuesta de este pensador noruego antes de utilizarla como marco teórico en investigaciones e intervenciones sobre violencia en la escuela. De igual forma, se encontró que el término *bullying* es resignificado por los actores escolares de diferentes formas, así pues se identificaron situaciones que no se correspondían con los planteamientos de Olweus sobre el *bullying*. En la institución Clara Goretti lo que los chicos plantearon como bullying eran situaciones de discriminación, así que para analizar este fenómeno en las instituciones educativas, la recomendación es identificar los sentidos que los actores escolares le han dado a este término y reflexionar sobre las formas de violencia que encierra dicho concepto de acuerdo a cada contexto escolar.
- El análisis del clima social escolar de las instituciones educativas se plantea como una buena estrategia que permite identificar las problemáticas que están afectado la convivencia de los actores educativos. Así pues, en el colegio Clara Goretti se identificó que las particularidades de su clima social escolar, esto es, dificultades en la comunicación adultos y jóvenes, estrategias débiles de mediación, evasión del conflicto y poca participación de los estudiantes, contribuyen a que los conflictos a que se presenten allí se desencadenen en situaciones de violencia. En consecuencia, el clima social escolar de la institución Clara Goretti evidencia dificultades en las dificultades que tienen sus actores de negociar el conflicto lo que afecta las relaciones de sus integrantes.
- Entre las pistas que se mencionaron para abordar el tema de la violencia en la escuela desde la comunicación y los Derechos Humanos está retomar el universo vocabular de los actores de las instituciones educativas, en este sentido, resulta fundamental considerar las representaciones y las prácticas que los adultos y jóvenes le dan a la violencia en un contexto determinado. Sumado a lo anterior, las diferentes formas de narrativa contribuyen a profundizar en este proceso, a proponer otros sentidos, diferentes a los hegemónicos, sobre los jóvenes, y a que ellos resignifiquen sus experiencias escolares y vitales. A pelar al universo vocabular es reconocer el carácter de joven a los estudiantes y permitir que participen en la reflexión de su realidad inmediata.

BIBLIOGRAFÍA

Abramovay, M. y Das Graças Rua, M. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.

Adames, E (2007). *Lineamientos metodológicos para la caracterización institucional y la formulación del plan de mejoramiento institucional*. Santiago de Cali: Gobernación del Valle del Cauca.

Adaszko, A. y Kornblit, A. M. (2008). “Clima social escolar y violencia entre alumnos”, en Miguez, D. (comp.). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Alcantara, P. (2003). Tratado de higiene escolar: guía teórica práctica. Bogotá: Biblioteca Virtual Universal. Retomado de <http://biblioteca.org.ar/libros/89682.pdf>.

Amaya, L. (2016). Identidades, violencia y modelos ideales. Tesis de maestría. Universidad del Valle.

Apella, G, Huarte, C y Vargas, T. (2012a) "Análisis situacional desde la Comunicación". Cap. I: Diseño del trabajo de campo, Cuaderno TPPC N°6. Universidad Nacional de la Plata.

_____ (2012b) "Análisis situacionalI desde la Comunicación". Cap. II: Procesamiento de la información y conclusiones, Cuaderno TPPC N°6. Universidad Nacional de la Plata.

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico, dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

_____. (2005). Identidades, sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo.

Barthes, R. (1974). Introducción al análisis estructural de los relatos" en comunicaciones Análisis estructura. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Barbero, J. (1984). De la comunicación a la cultura. Perder el objeto para ganar el proceso. Revista Signo y pensamiento. Volumen 3 (N°5), pp17-24. Retomado de <file:///C:/Users/STEPHANY/Downloads/2412-8375-2-PB.pdf>

_____. (1999). "Los descentramientos del arte y la comunicación". En: Ossa, Carlos (comp.): *La Pantalla Delirante*. Lom Ediciones, Universidad Arcis.

Benjamín, W. (1999). El Narrador. En Para una crítica de la violencia y otros ensayos, Iluminaciones IV. España: Taurus.

Bertaux, D. (2008). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, Vol. 29. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>.

Borges, J. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.

Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. Razones prácticas. España: Anagrama.

_____ (1985). "Describir y prescribir". En ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal/Universitaria: Madrid.

_____. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa* (19), pp. 4-18.

_____. (2002). La juventud no es más que una palabra. En sociología y cultura. México: Grijalbo.

_____. (2008). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.

_____.y Passeron, J. C. (2009). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bruner, J. (1991). Los actos de significación más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Editorial Alianza.

_____. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En Bruner, J. La Educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

_____. (2003). La fábrica de historias, Derechos, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Buenfil Burgos, R. N. (1991). Análisis del discurso y educación. *Documentos DIE* (28), pp. 1-25. Recuperado de <http://es.slideshare.net/ComunicacionyEducacionCat2/buenfil-burgos-analisis-de-discurso-y-educacin>

_____. (2007). Educación, Posmodernidad y discurso (Tres acercamientos). *Documentos DIE* (39), pp. 1-29. Recuperado de <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/RBuenfil/Articulos/EducacionPostmodernidadYDiscursoDctodie39.pdf>

Butler, J.(1993). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Barcelona: Paidós.

_____.(2001). El género en disputa. Barcelona: Paidós.

_____.(2006).Deshacer el género. Barcelona: Paidós.

Caicedo, A. (1977). Que viva la música. Bogotá: Instituto Colombiano de cultura.

Caicedo, A. (1998). Calicalabozo. Bogotá: Editorial Norma.

Caggiano, S. (2013). El sentido común visual, disputas en torno al género, raza y clase en imágenes de circulación pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carioso, A. (2009). Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. Género y globalización. Buenos Aires: Clacso.

Castorina, J. y Kaplan, C. (2002). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. Barcelona: Gedisa.

Ceraso, C y Arrúa, V. (2004). Experiencia de comunicación para el componente de participación y gestión social de la GTZ- Ecuador. *Revista Oficios Terrestres*. (Nº 19), pp.90-110. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48521/Revista_completa.pdf?sequence=1

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 43-53. Recuperada de http://psicologia.uniandes.edu.co/documentos/echaux/Chaux_rev12.pdf

_____. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Primavera.

Chaves, M.(2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la argentina contemporánea. *Revista Última década*. (Nº23), pp 9-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19502302>.

_____. (2010). Jóvenes, territorios, complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Claval, P. (2002). El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la A.G.E* (Nº) 34, pp 21-39. Recuperado de

Cubides, M. Laverde, C. y Valderrama, C.E. (2002). Viviendo a toda jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

DANE. (2012). Boletín de prensa: Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5o a 11o grado de Bogotá. Bogotá. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_ConvivenciaEscolar_2011.pdf

Di Leo, P. (2009). Subjetividades, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

_____. (2011). Escuelas y violencias: desplegando una relación problemática. *Revistas de las escuelas ciencias de la educación* (6), pp. 231- 249. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/38/37>

_____. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v.37 (3), pp. 599 – 612. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a10v37n3.pdf>

Di Napoli, P. (2003). Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos. *Propuesta Educativa Número Voll* (39), pp. 43-50. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/18.pdf>

_____. (2010). La construcción simbólica de la violencia en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las tipificaciones que los jóvenes de educación secundaria producen acerca del “alumno violento”. *Anuario de investigaciones en Ciencias de la Educación* 217. Recuperado

de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/13.Di_Napoli.pdf.

_____. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de la relaciones de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (23), pp. 25- 45. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-17952012000200002&script=sci_arttext

_____. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Revista de estudios de educación*. (Nº24), pp 61-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/853/85346806006/>

Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

_____ y Corea, C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Duscharzky, S. (2005) Hilos Artesanales de composición social. Notas sobre experiencias juveniles en la escuela. *Revista Nómadas* (23), pp. 76-84. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=105116741009>

_____. (2013). Veo veo ¿qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia. *Revista CS* (11), pp. 343-355. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1575

Elias, N. (1987). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo de Cultural Económica.

_____. (1980). Civilización y violencia. Congreso alemán de sociología Bremen. *Revista Asthetik Und Kommunikation* (43), pp. 5-12. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=767505>

Fanon, F. (1973). Piel negra, máscaras blancas. Buenos Aires: Editorial Abraxas.

Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta sociológica* (56), pp.95-119. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>.

Forero, O. (2011). Jóvenes, violencia escolar y subjetividad (Tesis doctoral). Universidad Francisco José del Caldas. Bogotá.

Foucault, M. (1983). La escritura de sí. Traducción de “L écriture de soi”. *Revue Corps Écrit*, (5), pp. 3-23.

_____. (1990). La escritura de sí. En Abraham, T. Los senderos de Foucault. Buenos Aires: Nueva Visión.

Franco, N, Nieto, P, y Ricón, O. (2010). Tácticas y estrategias para contar. Bogotá:

Centro de competencia para la comunicación para América Latina.

Freire, P.(1971). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI

_____.(1986). La importancia de leer y el proceso liberador. Madrid: Siglo XXI

_____.(2004). Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid: Siglo XXI.

_____.(2008). Cartas a quién pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

García, M., y Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psyke vol. 14 (1)*, pp. 165-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714113>.

Goffman, E. (1997). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.

_____. (2006). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

Grossberg, L. (2012). Estudios culturales en tiempo futuro, cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo hoy. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (2014). “A propósito de Stuart Hall,” en Stuart Hall, Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales, Enviñón/Instituto de Estudios Peruanos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar, Popayán, pp. 11-26.

Goldenberg, M. (2011). Violencia en las escuelas. Buenos Aires: Ediciones Grama.

Guber, R. (2001). La etnografía. Bogotá: Norma.

Hall, S. (1978). “Racism and reaction”. En Five Views of Multi-Racial Britain: Talks on Race Relations Broadcast by BBC TV. Londres: Commission for Racial Equality, 23-35.

_____.(1994). Estudios culturales: dos paradigmas. *Revista causas y azares (1)*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131827.pdf>

_____. 2010a “El espectáculo del otro”, en Stuart Hall, Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales, Enviñón/Instituto de Estudios Peruanos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar, Lima, pp.419-447.

_____. 2010b “El trabajo de la representación”, en Stuart Hall, Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales, Enviñón/Instituto de Estudios

Peruanos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar, Lima, pp.447-483.

_____. y Gay Du, P. (comps).(2003). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.

_____. y Mellino, M (2011) Cultura y poder, Conversaciones sobre los cultural studies. Buenos Aires: Amorrortu.

Herrera, C. (2012). La biopolítica en acción: medicalización y sujeción, el médico escolar en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Revista lúdica pedagógica, volumen 2 (Nº17), pp.19-32. Retomado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/1773/1822>

Hernández, S. (2014). El derecho a la comunicación y derecho a tener derechos. *Revista Questión*. Volumen 1 (Nº44), pp.105-122. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2309/2052>

Huergo, J.(2003).El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas. Centro de comunicación y educación. Universidad de la plata. Recuperadodefile:///C:/Users/STEPHANY/Downloads/1799216429.Huergo%20El%20reconocimiento%20del%20universo%20vocabular%20(1).pdf

Ibañez, A. (1979). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid: Siglo XXI.

Iconoclasistas. (2013)Manual de mapeo colectivo. Buenos Aires, La Crujía.

Jiménez, J. (2012). Reflexiones sobre la metodología biográfica en perspectiva sociológica. Interacción y Perspectiva. *Revista de Trabajo Social Vol.2 (1)*, pp.27-45. Recuperado de http://www.academia.edu/1518528/Reflexiones_sobre_la_metodologia_biografica_en_perspectiva_sociologica.

Kantor, D. (2007). El lugar de lo joven en las escuelas. En Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comp.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante.

Kaplan, C. (1994). Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen (2ed). Buenos Aires: Editorial Aique.

_____. (1998). Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique.

_____. (2005) Subjetividad y educación ¿quién son los adolescentes y jóvenes, hoy? En Krichesky: Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Buenos Aires: Noveduc.

_____. (2006). Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la Escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____. (2008). La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias, Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____. (2009a). Violencia Escolar bajo sospecha. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____. (2009b). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, Guillermina; Montes, Nancy (comp) La Escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Editorial Manantial.

_____. (2009c). Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias. Buenos Aires: Noveduc.

Kaplun, M. (1978). El comunicador popular. Quito: Ciespal.

Kornblit, A .L. (2004). Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales, modelos y procedimientos de análisis (2da). Buenos Aires: Editorial Biblos.

_____ y Adaszko, D. (2007). Factores vinculados a manifestaciones de violencia en el ámbito de la escuela media. *Espacios en Blanco (17)*, pp. 137 -174.

_____. (2007). Juventud y vida cotidiana. Buenos Aires: Biblos.

_____. (2008). Violencia escolar y climas sociales. Buenos Aires: Biblos.

Lejeune, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Revista Anthrops (29)*, pp. 47 -62.

López Ramírez, M.N. (2008). Marginalidad y violencia juvenil en Medellín y Bogotá: Narrativas literarias y Fílmicas de los Años 80 y 90 en Colombia (Tesis de doctorado). University of Pittsburgh. Estados Unidos.

_____ (2012). Narrativas de vida y memorias: conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud Vol 2 (19)*, pp. 201 – 210. Recuperado de http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/wpcontent/uploads/2014/03/Vol_12_n_1/articulo11.pdf

Lunch, C. (2006). Una mirada al video participativo, manual para actividades de campo. Oxford: Insightshare. Recuperado de [http://insightshare.org/sites/insightshare.org/files/file/Insights%20into%20Participatory%20Video%20-%20A%20Handbook%20for%20the%20Field%20\(Spanish\).pdf](http://insightshare.org/sites/insightshare.org/files/file/Insights%20into%20Participatory%20Video%20-%20A%20Handbook%20for%20the%20Field%20(Spanish).pdf)

Magrassi, G y Roca, M. (1980). La historia de vida. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

Maingueneau, D. (2009). Análisis de textos de comunicación, Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.

Mallimaci, F y Gimenez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico En: Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Margulis M. (1996). La juventud es más que una palabra, Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Marinas, J y Santa Marina, C. (1993). La historia Oral: métodos y experiencias, Madrid: Edición debate.

Marsal, J. (1974). Historias de vida y ciencias sociales. En Balan, J. y otros. Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión.

Martín-Barbero, J. (1991). Dinámicas urbanas de la cultura. *Revista Gaceta de Colcultura* (12), pp 1-15. Recuperado de <http://www.naya.org.ar/articulos/jmb.htm>

_____y Rey, G. (1999). Experiencia Audiovisual y Des-orden Cultural. Barcelona: Gedisa.

Martínez, L. (2014). Identidad, violencia y modelos ideales. Un estudio de la psicología cultural (Tesis de maestría). Universidad del Valle. Santiago de Cali.

Mead, M. (1970). Cultura y Compromiso, estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Editorial Gedisa.

Miguez, D. (2008). Violencias y conflictos en las escuelas. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación de Argentina (2005-2007). Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documento de trabajo: ¿qué dicen los chicos? Datos cuantitativos sobre violencia en las escuelas, síntesis.

Ministerio de Educación de Argentina (2006). Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Miradas Interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas.

Ministerio de Educación de Argentina (2007). Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. García, M. (coord.). Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Argentina (2008). Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ciclo de video conferencias. Catedra Abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas.

Ministerio de Educación, de Argentina. (2008). Observatorio Argentino de Violencia en

las Escuelas. García, M. (coord.). Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Argentina. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documentos de trabajo: hacia una comprensión rigurosa de la violencia en las escuelas.

Ministerio de Educación de Argentina. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documento de trabajo: Nuevos enigmas, nuevos desafíos. La socialización de los más jóvenes en la red de redes.

Ministerio de Educación de Argentina (2009). Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documento de trabajo: la violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa.

Ministerio de Educación de Argentina (2009). Observatorio argentino de violencia en las escuelas: Simposio “violencia en las escuelas: investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención”.

Ministerio de Educación de Francia (2009). Documento de trabajo en el marco del Simposio “Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención en Francia y Argentina”. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas del Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y el Programa EUROsocial Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Argentina (2010). Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. García, M. (coord.). Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II. Buenos Aires

Momberger, C. (2009). Biografía y educación, figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Ediciones Clacso.

Moles, A y Rohmer, E. (1998). Psicología del espacio. París: L'Harmattan.

Montenegro, L.(2004). Culturas juveniles y redes generalizadas, hacia una nueva perspectiva analítica sobre la contemporaneidad juvenil en Colombia. *Revista Tabula Rasa*, (Nº2), pp. 111-1143. Retomado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-2/montenegro.pdf>

Morabes, P y Rolhstein, M. (2012). Comunicación y educación: las transformaciones que nos interpelan. TICs y prácticas socieducativas emergentes a partir de la restitución de lo público. *Revista Oficios terrestres*, (Nº28), pp. 2-22. Retomado de <file:///C:/Users/STEPHANY/Downloads/1595-6260-1-PB.pdf>

Mouffe, C. (2009). En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

Musgrove, F. (2008). La invención del adolescente. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Mutchinick, A. (2013). Las incivildades como dimensión simbólica de la violencia en las escuelas. Un estudio socioeducativo sobre la relación de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de secundaria (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Noel, G. (2008). Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos. *Propuesta Educativa*, (30), pp. 101-108.

Olweus, D. (1973). "Personality and aggression". En J.K. Cole, y D.D. Jensen (Eds.). Nebraska Symposium on Motivation 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.

_____. (1996). Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela. Perspectivas. Volumen XXVI(N°2), pp.357-389.

_____. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Editorial Morata.

Ortega, R y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*. (N° 313), pp. 7-27.

Oxman, C. (1998). La entrevista de investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.

Paredes, A, Lega y Vernon. (2008) Estudio exploratorio sobre el fenómeno del Bullying en la Ciudad de Cali. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez, juventud Vol 2 (9)*, pp. 761 – 768.

Parra, R. (1986). Ausencia de futuro: la juventud colombiana. Revista de la Cepal, (N°29), pp. 81-95.

_____. (1992). La escuela violenta. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES & tercer Mundo Editores.

Parratt, S. (2008). Géneros periodísticos de prensa. Quito: Ediciones Ciespal.

Pipher, M. (1997). Reviviendo a Ofelia (o cómo salvar una niña adolescente) Una mirada reveladora sobre los peligros que enfrentan las adolescentes hoy. Bogotá: Editorial Norma.

Prieto, D. (1996). Palabras e imágenes para la comunicación impresa: Curso a distancia en comunicación impresa. Quito: Uclap.

_____. (2002). La mediación pedagógica, apuntes para la educación a distancia alternativa. Buenos Aires: La Crujía.

_____. (2011). La comunicación en la educación. Buenos Aires: La Crujía.

Quesada, F. (2006). Imaginarios urbanos, espacio público y ciudad en América Latina. Revista Pensar Iberoamérica, (Nº8), pp. 1-9. Recuperado de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/6.%20Lectura%2005%20-%20Imaginarios%20Urbanos.pdf>.

Reguillo, R. (1991). En la calle otra vez: las bandas juveniles. Identidad urbana y usos de la comunicación. México: Iteso.

_____. (2000). Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Bogotá: Editorial Norma.

_____. (2000). La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas. En Rotker Susana. Ciudadanía del Miedo. Caracas: nueva sociedad.

_____. (2003). Las culturales juveniles: un campo de estudio, breve agenda de discusión. Revista brasilera de educación (23), pp. 103-118.

_____. (2006). Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes. En Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones. En K. Soralba y F de Amorrim Marcelo (eds). Estudios culturais e edicaccio desafios atuais (pp 87-99) Canoos: Ulbra.

_____. (2012). Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencia desde la periferia. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (2014). Stuart Hall: momentos de su trabajo intelectual. *Revista papeles de trabajo*. Volumen 8 (Nº14), pp 34-49.

_____. (2015) Notas de clase 4: articulación y contextualismo radical. Maestría en estudios culturales. Universidad Javeriana. Bogotá.

_____. (2017). Stuart Hall: derroteros y estilo de trabajo intelectual. *Revista desacato* (Nº53), pp170-179. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/hall-derroteros-restrepo.pdf>.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía Vol 25(2)*, pp. 9-22.

Romero, D. (2012). Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Ruiz, L. D. (2006). La escuela: Territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado con Bogotá, Cali y Medellín. Medellín: IPC. Instituto Popular de Capacitación. Corporación de Promoción Popular.

Saez, V. (2012). Violencia en el espacio escolar. Un análisis de la cobertura mediática de la “alumna violenta”. *Revista del IICE*. (Nº32), pp.111- 126.

Saintout, F. (2002). Violencias Urbanas: la construcción social del delincuente. *Revista Tram(p)as de las comunicación (1)*, pp. 1-10.

_____ (2009). Jóvenes y violencia, ante las clasificaciones mediáticas de los demás. *Revista Oficios Terrestres (24)*, pp. 1- 10.

Salazar, A. (1998). La cola del lagarto. Medellín: Ediciones Corporación Región.

_____. (2001). Drogas y Narcotráfico en Colombia. Bogotá: Planeta.

_____. (2002). Violencias juveniles: ¿contraculturas o hegemonías de la cultura emergente? En *Viviendo a toda: jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del hombre.

Saltalamacchia, H. (1992). La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación. Puerto Rico: primavera.

_____. (1997). Entrevistas. *Cuadernos de Investigación. Ediciones al Margen Capítulo 4*, pp. 110-135.

Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio, Revista de historia de la medicina y de la ciencia Vol. 57 (19)*, pp. 99-116. Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/download/32/3>

Segato, R.(2016). Las estructuras elementales de la violencia. Buenos Aires, Editorial Prometeo.

Schettini, Patricia y Cortazzo, Inés. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

Tenorio, M. C. (2002) Las mujeres no nacen, se hacen. Modelos culturales de mujer entre adolescentes en sectores populares. Santiago de Cali: Editorial Universidad del valle.

Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la realidad social contemporánea. *Revista Sociedad (14)*.

Torras, M. (2007). El delito del cuerpo, de la evidencia del cuerpo del cuerpo en evidencia. *Cuerpo e identidad*. Barcelona: Ediciones UAB. Recuperado de <http://cositextualitat.uab.cat/web/wp-content/uploads/2011/03/01.-El-delito-del-cuerpo.pdf>

Torres, C. A., Triana, M. E., Gómez, N., Escobar, J. E., Cristancho, D., Pachón, J. V., y

otros. (2013). *Caminando el territorio desde la diversidad social, poblacional, territorial y cultural. El Consejo Territorial de Planeación Distrital, CTPD, piensa la ciudad en el año de la Planeación en Bogotá D.C.* Bogotá: Consejo Teritorial de Planeación. Universidad Nacional de Colombia. Secretaría Distrital de Planeación.

Uranga, W. (2007).Artículo: *Mirar desde la comunicación*. Universidad Nacional de la Plata.

Vallejo, F. (2002). *La Virgen de los sicarios*. Bogotá: Alfaguara.

Vanegas, G. (1998).Tras el rostro oculto de las violencias. Proyecto de investigación: protocolo para la prevención de las violencias en Colombia”. Instituto de Investigación y Desarrollo Cisolva de la Universidad del Valle. Ministerio de salud y Programa Desepaz Alcaldía de Santiago de Cali.

Vanegas, S. (2012). Jóvenes escolares: entre ¿la agresión y la violencia? Un estudio con estudiantes de grado 6 y 7 en un colegio de la comuna 6 de Cali (Tesis de maestría). Universidad del Valle. Santiago de Cali.

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia, seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

Películas y documentales

Duschatzky, S (directora). (2010). *La Batidora, Radio en la Escuela* (documental). Argentina.

Gaviria, V (director). (1989). *Rodrigo D no futuro* (filme). Colombia.

Goggel, E (productor) y Gaviria, V (director). (1998). *La vendedora de rosas* (filme). Colombia.

Goggel, E (productor) y Navarro, S (director). (1998). *Como poniendo a actuar pájaros* (documental). Colombia.

Guzmán, F (productor) y Mondragón, A (directora). (1996). *Probando maldad* (filme). Colombia.

Morre, M (productor) y (director). (2002) *Bowling for Colombine* (documental). Estados Unidos: Productora Región 4.

Schroeder, B (productor) y (director). (19) *La virgen de los sicarios* (filme). Colombia-Francia.

Leyes colombianas y convenciones internacionales

Congreso de la república de Colombia. Ley 1620 año 2013, por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Ley 1098 de infancia y adolescencia año 2006.

Ley 1732 de Cátedra de paz año 2015

Ley 1622 Estatuto de Ciudadanía Juvenil 2013

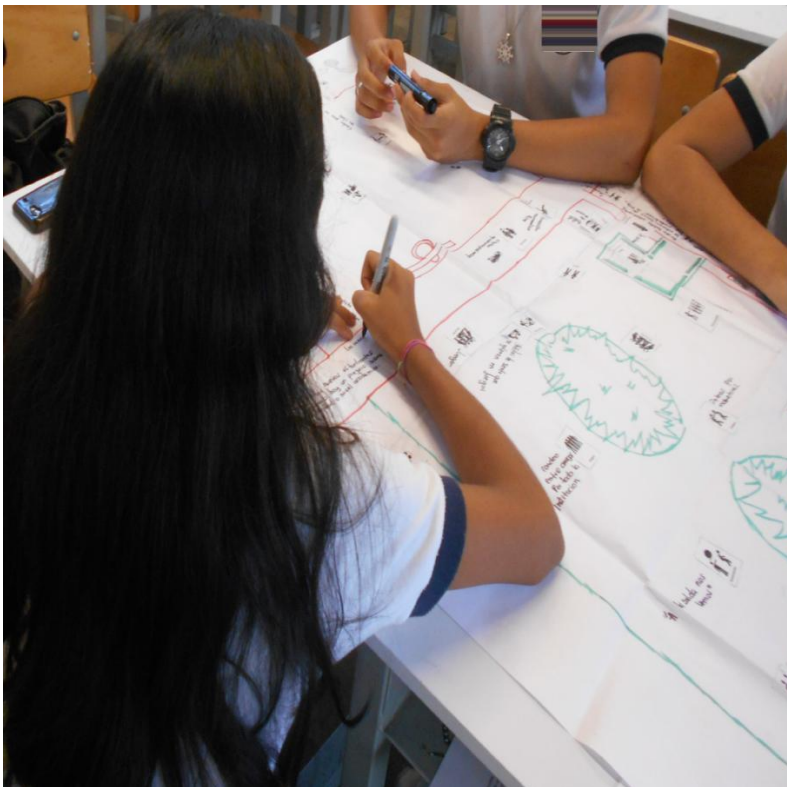
Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, año 1989.

Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación en contra la mujer, año 1979.

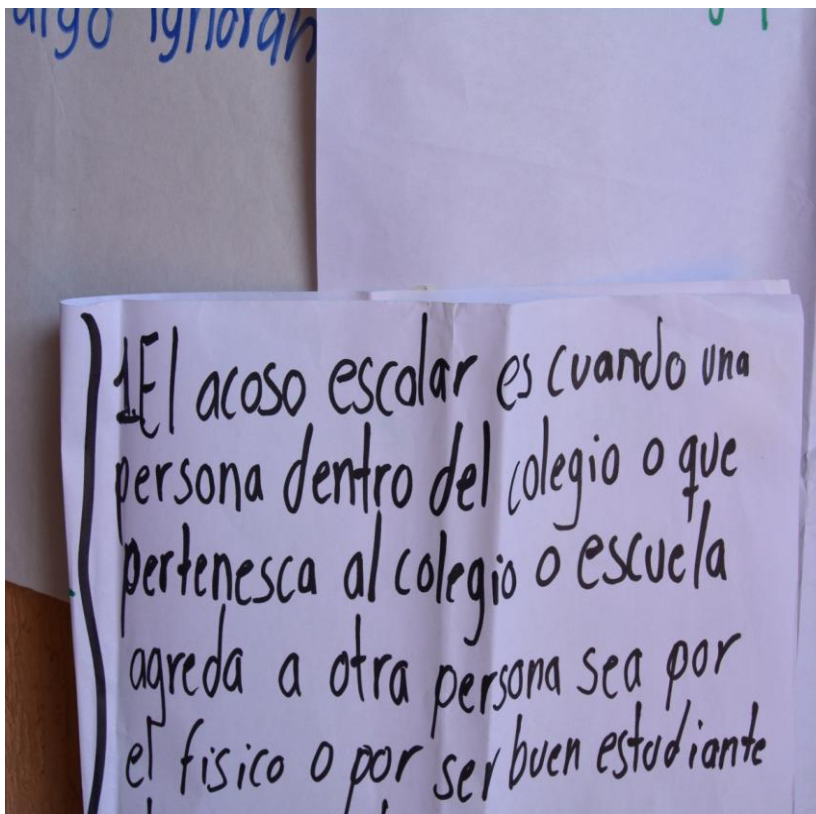
Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, año 1965.

ANEXOS: FOTOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Taller cartografía del cuerpo estudiantes del grado séptimo.



Taller de cartografía de la institución educativa Clara Goretti, grado séptimo.



Cartel, grupo de discusión estudiantes de séptimo



Taller de cartografía del colegio grado décimo y video participativo



Taller cartografía del cuerpo grado décimo



Caliwood, mural realizado por estudiantes de la institución.



Mural realizado por estudiantes de la institución.



Grupo de discusión grado séptimo

ANEXOS NOTAS DE PERIODICOS UTILIZADAS EN TALLERES

Inicio / [Cali](#) TEMAS: Colombia | Bullying | Colombia | Matoneo

Acoso escolar afecta a 77,5 % de los estudiantes colombianos

Lunes, Junio 23, 2014 | Autor: Redacción de El País

4

f 53

23

g+

0

✉



¿Sabía usted que su pequeño negocio podría recibir ayuda del Gobierno para exportar?

Descúbrelo aquí



El Pais.com.co



Cali sabe bien
 Ingresar aquí

y sientete orgulloso de la
gastronomía de tu ciudad

CLASIFICADOS
 Finca Raíz
 Vehículos
 Empleos
 Diversos
 Publique

El País Impreso
 SUSCRIBASE O RENUEVE

f
 t
 g+
 y
 p
 ★

El País.com.co

Google® Búsqueda

Ingrese
 Regístrese

Noticias de Cali, Valle y Colombia - Lunes 10 de Agosto de 2015

Noticias
 500 - Empresas
 Proceso de Paz
 Elecciones 2015
 Opinión
 Deportes
 Salud
 Sociales
 Entretenimiento

Inicio / Entretenimiento

TEMAS: Bullying | Matoneo

¿Está expuesto al bullying en su relación de pareja?

Domingo, Diciembre 7, 2014 | Autor: Redacción de El País

0



Con un libro puedes aprender sobre el



¿Qué hace el colegio de sus hijos ante casos de 'bullying'?

Miércoles, Septiembre 10, 2014 | Autor: Redacción de El País

7

f
 76
 t
 28
 g+
 0



#AprendeConElPaís

¿Cómo maquillarse para la noche?



Informe: niñas de Cali, las nuevas víctimas de la intimidación escolar o 'bullying'

Domingo, Mayo 6, 2012 | Autor: Redacción de El País



El problema es tan añejo, que en 1857 el escritor Tomas Hughes publicó un libro en el que informaba sobre las consecuencias negativas del 'bullying' en los colegios públicos de Inglaterra.



Investigan confusa muerte de menor de 13 años en Cali

Martes, Noviembre 18, 2014 | Autor: Elpais.com.co



200 salarios mínimos es la multa máxima que puede recibir un colegio por no implementar la Ley de Convivencia Escolar para atender conflictos escolares.

La muerte en Cali de una joven de 13 años de edad en extrañas circunstancias, tiene consternados a sus familiares y la comunidad escolar del colegio donde estudiaba.

El hecho encendió las alertas de las autoridades, pues se analiza si la joven estudiante del Liceo Departamental Femenino, murió tras ser víctima de matoneo escolar.

#AprendeConElPaís



Ingresar
Regístrate
Noticias de Cali, Valle y Colombia - Lunes 10 de Agosto de 2015

Noticias
500 - Empresas
Proceso de Paz
Elecciones 2015
Opinión
Deportes
Salud
Sociales
Entretenimiento

Inicio / Colombia
TEMAS: abuso a menores | Bullying | Matoneo

¿Es usted un bully?

Martes, Noviembre 11, 2014 | Autor: Redacción de El País

0
f
18
13
g+
0
✉

Bullies

El bully aspira a tener poder y estatus social dentro de su grupo. Tiende a ser popular, manipulador, disfruta llamando la atención, armando shows y reforzando su poder a partir de la aprobación de los demás. Los bullies

"TE CUENTO PERO NO LE DICES A NADIE"

ANEXOS: FORMATOS UTILIZADOS EN EL TRABAJO DE CAMPO




PICTOGRAMAS CARTOGRAFÍAS



 <p>Racismo</p>	<p>Homofobia</p>	 <p>Drogas</p>	 <p>Apodos</p>
 <p>Discriminación por aspecto físico</p>	 <p>Embarazo Adolescente</p>	 <p>Amigos</p>	 <p>Redes sociales</p>
 <p>Discriminación por discapacidad</p>	 <p>Chismes</p>	 <p>Robos</p>	 <p>Música</p>
 <p>Discriminación buen estudiante</p>	 <p>Prejuicios</p>	 <p>Farus (famosos)</p>	 <p>Gritos</p>



Diversi3

 <p>Discriminaci3n econ3mica</p>	 <p>Groseri3s</p>		 <p>Golpes</p>
---	--	--	---

 <p>Comunidad LGBTI</p>	 <p>Arte</p>	 <p>Acoso escolar</p>		 <p>Amenazas</p>
 <p>Participaci3n Estudiantil</p>	 <p>Daños planta f3sica del colegio</p>	 <p>Noviazgo</p>	 <p>Exclusi3n del grupo por ser diferente</p>	 <p>Evasi3n de clase</p>
 <p>Violencia hacia las mujeres</p>	 <p>Recocha</p>	 <p>Abuso de poder maestro</p>	 <p>Resoluci3n de conflictos</p>	 <p>Reciclaje</p>

ANEXOS CONSIGNAS CARTOGRAFÍA DEL COLEGIO Y DEL CUERPO

YO SOY

1. Dibuja tu figura en el papel, puede acostarte sobre el papel y pedirle a tu compañero o compañera que te ayude con el dibujo.
2. Completa la figura dibujándole accesorios, ropa u otras cosas que te gusta utilizar y que te identifique.

En el dibujo de tu cuerpo vamos señalar lo siguiente:

1. Ponle un título a tu mapa y tu nombre.
2. Señalar en el dibujo desde qué lugar o lugares de mi cuerpo cuido a las otras personas
3. Señalar en el dibujo desde que lugar o lugares de mi cuerpo manifiesto mis emociones.
4. Señalar en el dibujo desde que lugar o lugares de mi cuerpo me encuentro con otras personas para conversar.
5. Señalar en el dibujo desde que lugares de mi cuerpo escucho a las personas.
6. Escribo en el dibujo qué eventos o situaciones necesito contar para narrar mi historia y lo que soy.
7. Señalar en el dibujo donde ubico mis sueños, cuáles son, escribirlos.
8. Señalar en el dibujo donde siento mis miedos, cuales son, escribirlos.
9. Señalar en el dibujo una marca o cicatriz que tengo de una situación dolorosa (física o emocional)
10. Señalar en el dibujo desde que lugar expreso mi sexualidad
11. Señalar en el dibujo desde que lugar expreso que soy mujer o hombre
12. Señalar en el dibujo desde que lugar expreso mi identidad sexual (gay, lesbiana, heterosexual, bisexual)
13. Escribir en el mapa qué habilidades me identifican
14. Cómo me veo en 5 años, escribirlo en el mapa.
15. Escribir en el mapa en que barrio vivo y que más recuerdo de él

CONSIGNAS ORIENTADORAS CARTOGRAFÍA

1. Al lado de cada pictograma van a escribir una experiencia o una anécdota que conozcan y que esté relacionada con la situación que muestra el dibujo.
2. Escribir en el plano qué hacen los estudiantes en horas de clase, en el descanso y a la salida.
3. Escriban en el plano los tipos de violencia que hay hacia la mujer.
4. Escriban en el plano qué situaciones generan conflictos, peleas y agresiones entre los estudiantes. De igual forma, escriban en el plano situaciones que generen peleas o conflictos entre estudiantes y profesores.
5. Escribir en el plano qué actividades les gusta hacer cuando están en el colegio.
6. Que acciones hacen los estudiantes en contra de los chicos o chicas que pertenecen a la comunidad LGBTI.
7. Escriban el plano como es el trato a las personas afro e indígenas.

8. Escribir en el mapa que acciones harían que los estudiantes se trataran mejor.

ANEXOS HOJA DE DIAGNOSTICO PARTICIPACIÓN ESTUDIANTES

FECHA

DOCENTE y AREA

GRADO

DIAGNOSTICO PARTICIPACIÓN

El propósito de esta relatoría es que el docente acompañante observe, identifique y evalúe las competencias ciudadanas que los estudiantes ponen en juego durante el taller. Para ello, leerá atentamente el cuadro en el que se indican cuáles son las competencias ciudadanas y las acciones que permiten mostrar su ejercicio en el aula de clase.

Algunas competencias ciudadanas ⁴⁶	Algunos indicadores de cómo se desarrolla la capacidad	Observaciones Del grupo
<p>COMPETENCIAS COGNITIVAS</p> <p>Toma de perspectiva Ponerse mentalmente en la posición del otro, sirve para lograr acuerdos de beneficio mutuo</p> <p>Consideración de consecuencias Es la habilidad de considerar las distintas consecuencias que se puedan desprender de cada opción.</p> <p>Pensamiento crítico La habilidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información y las relaciones de poder en la sociedad.</p> <p>Generar opciones Habilidad de imaginarse distintas maneras de resolver un conflicto.</p>	<p>Cuando los estudiantes frente a la toma de decisiones o un conflicto se esfuerzan por entender el punto de vista de los demás</p> <p>Esta competencia puede observarse cuando en un proceso de toma de decisiones los estudiantes manifiestan las diferentes consecuencias de una decisión</p> <p>Los estudiantes son capaces de cuestionar situaciones sociales injustas dentro y fuera de la institución.</p> <p>Los estudiantes frente a un conflicto son capaces de acudir a opciones creativas o diversas salidas a un conflicto</p>	
<p>COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</p> <p>Escucha Activa Estar atento a comprender lo que los otros están tratando de decir.</p> <p>Asertividad</p>	<p>Esta competencia puede observarse mientras un estudiante habla, los otros demuestran con su lenguaje corporal que lo están escuchando y evitan interrumpirlo mientras habla.</p> <p>Los estudiantes no acuden a</p>	

46 El presente cuadro fue retomado de la Guía Nº 48 del Ministerio de Educación Nacional. Pp. 88 -89.

Es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, ideas propias de manera clara, pero evitando herir a los demás.	la agresión para comunicarse, ni permiten que los agredan en una situación de conflicto. Son capaces de ponerle freno a la situación sin ser agresivos.	
COMPETENCIAS EMOCIONALES Manejo de emociones La capacidad de responder a emociones propias o ajenas de manera constructivas, ser capaz de regular la respuesta emocional	Los estudiantes son capaces de regularse emocionalmente en una situación de conflicto, confrontación o en una discusión, y no dar paso a comportamientos derivados de la ira	

ANEXOS: HOJA DE REGISTRO PROCESO DE OBSERVACIÓN

HOJA DE REGISTRO

Fecha: _____

Escuela:: _____

Ubicación: _____

Situación observada y contexto: _____

Tiempo de observación: _____

Observadora: _____

Hora	Descripción	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)

ANEXOS: LECTURAS UTILIZADAS EN LOS TALLERES

El del medio

Hace un tiempo me encontré con Juan, uno de mis sobrinos, en una reunión familiar y, como es típico de una adulta que pretende entablar conversación con un adolescente de 13 años, hice gala de la más absoluta falta de imaginación y le pregunté: “Y, ¿cómo te está yendo en el liceo?”. Su respuesta fue bastante inesperada: “Lo que me salva es ser primo de Sofía”, “¿Por qué decís eso?”, lo alenté a continuar. La explicación que me brindó me resultó sumamente sorprendente: “Lo que pasa es que en nuestra clase nos dividimos en tres categorías. Están los *populares*, los *del medio* y los que *no existen*”. Cuando le pedí que me explicara las diferencias, me dijo: “Los *populares* pueden hacer lo que quieran. Hagan lo que hagan todo se les acepta. Ser *del medio* es distinto. Si sos del medio, no podés hablar con uno que *no existe* porque pasás a ser uno de ellos. Más bien tenés que burlarte un poco para que se note que sos diferente. Los *populares* sí pueden hablar con cualquiera, hasta con los que *no existen*, y no les pasa nada. Siguen siendo *populares*. Los que *no existen*, simplemente no existen, y chau. Lo difícil es ser *del medio*”. “Y vos, ¿sos *del medio*?”, le pregunté, y él me contestó: “Sí. Ya te dije que a mí lo que me salva es ser primo de Sofía, que es *popular*. Si no fuese porque soy su primo, sería *inexistente*”

¿Qué piensan de las categorías que propone Juan?

¿Cuáles son las divisiones internas que perciben en el salón?

¿Cómo se relacionan los estudiantes del salón?

FRASES DISPARADORAS DE HISTORIAS

“Ella entró a la habitación y vio la puerta. Supo que lo que estaba detrás de la puerta le cambiaría la vida para siempre”

“Supo que era prohibida, tanto como volarse del colegio en plena jornada. Sin embargo, era necesaria para él como su vida”.

Para mí yo soy el mejor, aunque algunos no les guste, así soy.

Al llegar al colegio las cosas habían cambiado, sentí una alegría enorme por lo que había ocurrido.

Son de esas cosas que a uno le cuesta decirle a la gente, pero toca. Saqué la verraquera, me paré del puesto, y le dije al profesor:

Ese día salí al descanso, necesitaba hablar con alguien, pero no encontraba a la persona

adecuada.

ANEXOS: CINE FORO

CINE FORO

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA A DEBATE

Fecha: Julio 31 2015

Temática a trabajar: las violencias en la escuela

Tiempo: Dos hora clase

Grados participantes: séptimo y décimo (5 estudiantes por séptimo y décimo)

Objetivos de la actividad:

- Hacer un primer acercamiento a las percepciones, representaciones y sentidos que tienen los estudiantes del grado séptimo y décimo sobre la violencia en las escuelas a través el debate y la reflexión de cortometrajes y de una película.
- Seleccionar a los estudiantes de séptimo y décimo que van a participar en el proyecto de investigación.
- Realizar un diagnóstico inicial sobre las relaciones que establecen los jóvenes de séptimo y décimo en el colegio.

INTRODUCCIÓN

Se hará una breve introducción de la actividad y de la temática a debatir. De igual forma, se presentará al director(a) del corto o país, el país y el año en que se produjo. Se rotará un listado de asistencia para los estudiantes.

Material audiovisual para el grado séptimo y décimo.

1. Cortometraje: El encargado. España. Sergio Barrejón. 2009. Tiempo: 8:30 minutos
2. Escritores de la libertad (*Freedom Writers*). Estados Unidos. Richard LaGravenese. 2007.
3. El sándwich de Mariana. México. Carlos Cuarón. 2014. 10:26 minutos

Preguntas a debatir

Séptimo

El encargado

- 1 ¿qué paso en el cortometraje?
- 2 ¿qué situaciones identifican cómo violentas y por qué?
- 3 ¿qué ocurrió al final del corto?
4. ¿cuáles de estas situaciones se presentan en séptimo? ¿Por qué creen que se presentan?
5. ¿qué pasa con el docente en la historia? ¿Qué situaciones violentas tiene el docente en el aula? Cómo influye estas situaciones violentas en lo que ocurre en el aula?
6. ¿qué parecido hay entre lo que ocurre en el corto y lo que ocurre en las aulas de séptimo?
7. ¿cómo fue el comportamiento de Luis, Martín, Ana y el resto del grupo?

Séptimo

El sándwich de Mariana

1. ¿qué ocurre en este cortometraje?
2. ¿qué situaciones violentas identificas en la historia?
3. ¿cómo influyen los problemas familiares en las relaciones que tenemos con nuestros compañeros?
4. ¿cuál fue la actitud de Mariana en la historia?
5. ¿Cuáles de las situaciones que se presentaron en el corto ocurren en el colegio y séptimo?
6. ¿qué conclusiones podemos sacar del comportamiento de la familia que vemos en el corto?

Décimo

Escritores de la Libertad

1. ¿qué temáticas podemos identificar en la película?
2. ¿qué sentimientos les provocó la película? ¿qué les llamó más la atención?
3. ¿qué problemáticas, situaciones violentas y conflictivas identifican en la película?
4. De todas las situaciones que se presentan en el Instituto Wilson Classical ¿cuáles encuentras en el colegio y en el salón de clase?
5. Cuando la profesora cuestiona la caricatura, ¿qué comparación hace?
6. El tema de la diferencia, las divisiones en grupo son centrales en la película, es precisamente la diferencia basada en el color y en la nacionalidad la que produce las situaciones de enfrentamiento y de violencia entre los jóvenes de integración de la película. ¿qué tribus urbanas hay en tu salón de clase? ¿qué tipo de diferencias y divisiones que se dan en tu colegio producen situaciones de violencia? ¿qué tipos de violencia se dan? ¿a causa de qué?
7. ¿cómo influyen nuestros problemas familiares en las relaciones que establecemos con los compañeros de colegio?
8. ¿qué relación hay entre la discriminación y la violencia?
9. ¿qué cambios identificas al final de la película en relación con el grupo 203? ¿qué produjo estos cambios?
10. En la película quienes son identificados como los estudiantes buenos y quienes como los malos, ¿qué características tienen? ¿qué opinas de esto? ¿cómo se manifiesta esta clasificación en tu colegio?
11. ¿Cuáles son las consecuencias de la discriminación entre los jóvenes de la película?
12. ¿cómo es la actitud de la directora y del profesor del tercer grado frente a los estudiantes?
13. ¿Qué tipo de comentarios discriminatorios identificas en la película? ¿qué comentarios discriminatorios se dan en tu colegio?
14. ¿qué ocurre cuando la profesora conoce la vida de sus estudiantes?

15. ¿En qué condiciones viven los chicos y chicas del Instituto?
16. ¿qué tipo de relación establece la profesora con sus estudiantes? ¿qué tipo de autoridad tiene la docente?
17. ¿Cómo se logró la armonía social en el Instituto? ¿cómo puede aplicarse eso a nuestro colegio?

Analizar las siguientes frases:

“Nadie le hace caso a un adolescente, no ven las guerras que a diario peleamos”

“Cómo si los problemas de la ciudad no llegaran a la escuela”

“No entiende que la escuela y la ciudad es como la prisión, dividida en secciones separadas dependiendo de las tribus”.

ANEXOS PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Familia, lugar de residencia y ciudad

Cómo te llamas y que edad tienes

En donde vives, hace cuanto vives en ese barrio

Cómo son tus relaciones en el barrio, tienes amigos allí, qué haces en el barrio, qué piensas de tu barrio.

¿Te sientes segura viviendo en tu casa y en tu barrio? ¿Qué riesgos crees que corres?

Con quién vives

Cómo son las relaciones con tus padres, tienes hermanos, cuantos, cómo son las relaciones con tus hermanos, qué número de hermana eres

Qué pasa cuando te peleas con tus hermanos

Quién sostiene económicamente la casa

A qué se dedican tus padres y tus hermanos

Qué piensas de tu papá y de tu mamá

Qué te gusta y te disgusta de tus padres

A qué personas admiras más y por qué

Qué rasgos de tu personalidad posees de tu mamá y de tu papá?

Cómo se comportaba tu mamá y tu papá cuando tú eras pequeña, qué recuerdas

¿Cómo es la comunicación con tus padres?

Hay normas en tu casa o cada uno hace lo que quieres? ¿qué normas hay en tu casa?

Cómo eras cuando tenía 9 años, qué cambios has notado en ti hasta este momento

¿Cómo eran los castigos y las recompensas cuando eras niña?

Creas que hay tratos diferentes para las mujeres en tu familia, cuáles y por qué

Describe un recuerdo importante para ti en la infancia

Autoimagen, autopercepción, identidad

¿Cómo te describes?

¿Te sientes contenta o satisfecha contigo misma? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

¿Qué te gusta de tí misma y qué te disgusta?

¿Qué clase de cosas te hacen sentir orgullosa o contenta de tí misma?

¿Qué te hace sentir mal acerca de tí misma?

¿Puedes describir una meta importante que te hayas propuesto para tí misma y cómo la lograste?

¿Alguna vez has tenido una meta que te haya sido imposible llegar a cumplir? ¿Cuál?

¿Sobre qué tipo de cosas te gusta soñar cuando estás despierta?

¿Qué habilidades tienes que te hacen sentir segura de tí misma?

¿Hay cosas que te gustaría hacer pero que temes hacer? ¿Qué? ¿Por qué?

¿Qué es una de las cosas más difíciles que te ha tocado hacer en tu vida?

¿Qué diferencias produjo en tu vida volverte adolescente?

¿De tí qué crees que atrae a los muchachos?

¿Qué haces para cambiar tu apariencia?

¿Te gusta ser mujer? ¿Qué es lo que más te agrada de ser mujer y lo que más te desagrada?

¿Cómo te gusta vestir? Y por qué

Profesas alguna creencia? Cómo es tu parte espiritual?

¿Qué música te gusta? ¿Qué otras actividades haces en tus tiempo libre?

Cuántos amigos tienes ¿qué haces con ellos cuando se reúnen? En qué cosas te pareces a ellos y en qué cosas te diferencias?

¿Qué no soportarías que te hiciera una amigo o amiga?

Cómo crees que los otros te ven, cómo quieres que los otros te vean.

¿Has tomado alguna vez una decisión importante para tí? ¿Cómo lo hiciste? Qué o quién te ayudó o influyó para que tu la tomaras?

¿Qué piensas hacer cuando salgas del colegio?

¿Cómo piensas que será tu futuro? ¿Lo ves diferente a la vida que lleva tu mamá? ¿Qué has pensado hacer para que tu vida sea diferente /igual / o mejor /que la de ella?

¿Qué te gustaría lograr en los próximos 5 años?

¿Quieres irte a vivir o casarte con un joven? ¿Qué tan pronto?

¿Quieres tener hijos? ¿Cuándo?

¿Qué tipo de trabajo quisieras hacer? ¿Qué planes tienes para lograrlo?

Tienes novio, cuántos años tiene y que hace, cuanto tiempo llevan juntos,

Has tenido novios antes, cómo han sido las experiencias, alcanzaste a explorar cosas de tu sexualidad, cómo cuales

Te gustan los niños o las niñas, cómo esta tan seguro de tu orientación sexual, que piensas de los chicos que tienen orientaciones sexuales diferentes a las tuyas

Colegio y relaciones que sostiene en él

Qué recuerdas de tu primer año de colegio, en donde estudiaste.

¿Cómo se comportaban tus compañeros cuando estabas en primaria?

¿Cómo te tratan tus compañeros cuando estas en primaria?

Cómo las relaciones con tus compañeros cuando estabas en primaria, alguna vez te agredieron, cómo y por qué, la forma en que te relacionabas cuando estabas en primaria se ha mantenido?

Cuando estabas en primaria recuerdas si se mencionaba la palabra bullying, recuerdas en qué momento la empezaste a escuchar

Institución Clara Goretti en la actualidad

Cuanto tiempo llevas estudiando en el colegio, quién tomó la decisión de matricularte en este colegio y por qué

¿Te gusta el colegio? ¿Por qué sí, por qué no?

¿Cómo te sientes respecto a cómo te va en el colegio?

Cuando eras más pequeña ¿te gustaba más/ o /menos el colegio? ¿Por qué?

¿Faltas con alguna frecuencia al colegio? ¿Por qué sí y por qué no?

¿Para qué crees que te puede servir ir al colegio?

¿Hasta qué grado piensas estudiar? ¿Por qué?

Describe un día de colegio

Describe como son tus relaciones con los estudiantes de 7/10?

Hablame de las relaciones con tus profesores? Admiras a algún profe de la jornada de la tarde? Le tienes miedo a alguno? Por qué

Hablame de cómo son las relaciones entre tus profesores? ¿Consideras que esa forma de relacionarse afecta a las actuaciones de los estudiantes?

Describe cómo eres tú en el salón

Has sido suspendido alguna vez en el colegio, por qué

Para ti la violencia en la escuela es

Para ti qué comportamientos que ocurren en el colegio son violentos

Ante el incumplimiento de una norma en el colegio se aplica la misma sanción para todos, por qué es diferente para algunos

Cómo son las sanciones de los profesores y directivos cuando ocurren situaciones de conflicto y violencia en el colegio

Hay alguno tipo de persona con la que preferís no tratar en el colegio porque te genera miedo, quién es y por qué

¿Cómo reacciones cuando te gritan o agreden en el salón? ¿Cómo te pones? ¿Qué aspecto tiene tu cuerpo? ¿Qué hace que te calmes?

¿Cómo se comportan los chicos populares? Te gustaría ser como ellos? Qué no te gusta

de ellos?

Describe una experiencia agradable y desagradable que hayas tenido con algunos estudiantes de 7/10?

¿Para ti un profe que se gane tu respeto debe ser.?

¿Qué motivos te llevaría a no hacerle caso a uno docente?

Cómo se tratan a los estudiantes que no son populares en la jornada de la tarde?

¿Qué no te gustaría que te hicieran tus compañeros? Te lo han llegado hacer, que no lo ha permitido?

¿Qué situación haría que tú peles con alguien en el colegio? Descríbeme esa situación

¿Por qué crees que algunos chicos de la jornada de la tarde consumen drogas? Es fácil comprar drogas en el liceo? Por qué?

¿Por qué se presentan situaciones violentas y de conflictos en la jornada de la tarde?

Para ti qué es la discriminación, alguna vez te has sentido discriminada, por qué crees que sí y por qué no?

Qué crees que ayudaría mejorar la convivencia en el colegio?

ANEXOS: CUADROS SISTEMATIZACIÓN DE CARTOGRAFÍA

CARTOGRAFÍA ESTUDIANTES DEL GRADO SEPTIMO (JORNADA DE LA TARDE)

Lugar	Actividades que se desarrollan	Actores que intervienen en las actividades realizadas	Situaciones conflictivas o que influyen en el clima social escolar	Tipos de violencia identificados por los estudiantes	Relatos
Cafetería	<p>Estudiantes</p> <p>Filas de estudiantes y docentes Encuentro de los estudiantes</p> <p>Docentes</p> <p>Reunión con otros docentes Conversación con otros docentes Conversación con algunos estudiantes</p>	<p>Docentes estudiantes (brigadistas y mediadores) en horas de descanso</p>	<p>Evasión de clase Recocha entre estudiantes</p>	<p>Peleas en las filas estudiantes, Situaciones de discriminación Violencia verbal (gritos y apodos)</p>	<p>“hay muchos apodos e insultos” “Le pegaron a un compañero por ser negro en la fila”</p>

Corredores	<p>Estudiantes Reunión con los amigos (grupos) conversar y recochar</p> <p>Parejas de novios Chatear por redes sociales</p> <p>Coordinadora hace seguimiento a estudiantes</p>	<p>Estudiantes (brigadistas) horas de descanso Docentes (cuando transitan de un lugar a otro) Coordinadora</p>	<p>Evasión de clase Ofrecen droga (descansos) Chismes (causa de la violencia en el colegio)</p>	<p>Discriminación Amenazas Apodos Exclusión de grupo Agresión verbal de directivo</p>	<p>“se tratan mal en redes sociales y se vienen a desquitar en el colegio”</p> <p>“la coordinadora llama a un compañero negro hp”</p> <p>“Las secretarias se creen más que las personas”</p> <p>“las personas son muy chismosas, pasa algo y lo primero que hacen es regarlo por el pasillo”.</p>
Patio	<p>Estudiantes juegan futbol</p> <p>Rondeo con los amigos por toda la institución, sobre todo en el patio</p> <p>En los descansos cada estudiante se hace en sus grupos</p>	<p>Coordinadora (control de la disciplina)</p> <p>Estudiantes (conforman grupos en los descansos)</p> <p>Docentes(lugar de tránsito)</p>	<p>Chismes Apuestas Evasión de clase Recocha (no sabemos el límite entre la recocha y la agresión) Venta de droga</p>	<p>Gritos de la coordinadora</p> <p>Discriminación por aspecto físico</p> <p>Peleas por maletines</p> <p>insulto a los homosexuales</p>	<p>“En el espacio entre el almacén y el salón de música , las estudiantes embarazadas se esconden”</p> <p>“estar con los amigos es el momento más especial del día”</p> <p>“Los farus piden plata a los estudiantes, amigo tiene</p>

	<p>Se baila en diferentes espacios</p> <p>Estudiar Noviazgo Chatear Reciclaje</p> <p>Docentes</p> <p>Permanece en los salones durante el descanso o sala de profesores</p>		<p>Recocha</p> <p>Apodos: niche, zancudo, Robos</p> <p>Peleas de docentes en el parqueadero.</p> <p>Juegos bruscos “galleta pata”</p> <p>Peleas</p> <p>Violencia de género (estudiantes roban besos a las chicas y las acorralan en las paredes)</p> <p>Bullying</p> <p>Empanada (llenar maletines con basura)</p> <p>Agresión a estudiantes más pequeños</p>	<p>100 pesos que me preste”</p> <p>“no me gusta estar sola, por eso trato de hacer muchos amigos, yo no puedo salir al descanso sola”</p> <p>“aquí nos mostramos más los gays que las lesbianas”</p> <p>“queremos un espacio para poder jugar”</p> <p>“la más faru de farus llega a cutrocientos likes en Facebook”</p> <p>“diferencia de opiniones y puntos de vista entre los estudiantes”</p> <p>“la población estudiantil está sectorizada, las personas que no pertenecen a esos grupos son rechazadas”</p> <p>“los farus les roban besos a las estudiantes”</p> <p>“el futbol es muy violento”</p>
--	---	--	---	--

					<p>“falta de conocimiento del otro, se habla mal sin conocerlo”</p> <p>“peleamos porque nos dejamos llevar por chismes”</p> <p>“peleas de dos muchachas, todo el colegio hizo un círculo, luego llegó la coordinadora las regañó, los profesores no hicieron nada”</p> <p>“la otra vez se pelearon por un chisme, el chisme era que una estaba metida con el novio de otra”</p> <p>“la droga siempre la venden en algo, puede ser en un pastelito”</p> <p>“Los brigadistas no sirven para nada”</p> <p>“A mí me ofrecieron droga aquí”</p> <p>“Hay estudiantes de octavo</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>y séptimo que agreden a los de sexto porque son los más pequeños”</p> <p>“Violencia entre los profesores, discusiones entre ellos en el parqueadero”</p> <p>“todos los días discriminan por muchas razones: por el pelo, por el cuerpo, por la cola”</p>
Aula	<p>Estudiantes</p> <p>Participación Estudiar Escuchar música y chatear Conversar Estar con el grupo de amigos Dormir</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Docentes (cuando hay clase algunos docentes llegan tarde o terminan rápido), (cuando no hay clase y están en horas de descanso los docentes permanecen encerrados en los salones)</p>	<p>Robos</p> <p>Chismes</p> <p>Evasión de clase Recocha</p> <p>Daños a la infraestructura del colegio</p> <p>Autoritarismo docente</p>	<p>Discriminación por aspecto físico</p> <p>Violencia verbal hacia los profesores</p> <p>Autoagresión</p> <p>Violencia física y verbal estudiantes</p> <p>Profesora le hace Bullying a los estudiantes</p>	<p>“La jornada de la tarde es una recocha”</p> <p>“Lo empiezan a tratar mal a uno porque es de determinada forma”</p> <p>“En este colegio siempre se basan en la idea estudie, estudie y nada más, de milagro tenemos semana deportiva”</p> <p>“Los profesores no escuchan</p>

	<p>Docentes</p> <p>Profesores califican y dan la clase</p> <p>Profesores conversan con los estudiantes (no todos)</p>		<p>Ley del silencio (no se dice nada a los profesores ni directivos sobre lo que ocurre con los compañeros, miedo a ser agredidos)</p>	<p>Abuso de poder del docente</p> <p>Humillación del docente a los estudiantes</p> <p>Agresión verbal de los docentes a los estudiantes</p> <p>Agresión física profesora de trigonometría a estudiante</p> <p>Discriminación</p> <p>Peleas</p> <p>Bullying</p>	<p>a los estudiantes”</p> <p>“la mayoría de los estudiantes creen que porque el docente le hace perder la materia se la tiene montada”</p> <p>“Irrespeto a los mayores”</p> <p>“Algunos profesores como son estrictos, los estudiantes se adaptan a esa enseñanza y obedecen”</p> <p>“hay falta de comunicación entre docentes y estudiantes”</p> <p>“si me gritan en el salón, los miro mal, si me pegan lo devuelvo”</p> <p>“la profesora Gladis, lagartija, es grosera con los estudiantes”</p> <p>“Chismes en el salón, estás en embarazo”.</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>“Amenazas de que no sapiemos de algo malo que han hecho”.</p> <p>“lo que genera conflicto entre los estudiantes y los docentes es que ellos no nos escuchan , exigimos entonces que nos escuchen”</p> <p>Groserías exclusión a los profesores</p>
Coliseo	<p>Estudiantes</p> <p>Juegos y actividades deportivas</p> <p>Reunión de amigos</p> <p>Obras de teatro, presentaciones, Izadas de bandera</p>	<p>Docentes</p> <p>(especialmente de educación física)</p> <p>Estudiantes</p>	<p>Evasión de clase</p> <p>Recocha</p>	<p>El profesor de educación física grita mucho a las mujeres</p> <p>Peleas estudiantes</p> <p>Amenazas</p> <p>Abuso de poder docente</p>	<p>“Estudiantes guisas que se hace por el lado del coliseo, posan para las selfies”.</p> <p>“El profesor de educación física es muy machista, trata mal a las mujeres que no saben hacer nada en la clase”</p> <p>“Un amigo me dijo que cuando viera clase con el profesor de educación física pasara desapercibido, pues al ser machista, también trata mal a los</p>

	Docentes Clase de educación física				homosexuales”. “Ustedes no saben nada, ustedes son sordos, no me importa lo que piensen , ese es mi modo de hablar siempre, profesor de educación física”
Torre de informática	Estudiantes Encuentro de amigos en horas de clase Encuentro de parejas en horas de clase Chatear Conversar Dormir Escuchar música Docentes Dictar clases	Estudiantes Docentes (aquellos que dan clase en los salones que están allí)	Evasión de clase	Gritos Exclusión de grupo Discriminación	“nuestro lugar de evasión preferido” “Nos vamos a conversar, dormir y chatear con nuestros amigos en horas de clase”
Gradas cerca a los corredores	Estudiantes La comunidad LGTBI del colegio se ubica debajo de las gradas del segundo piso	Estudiantes	Novios que se escapan de clase	Racismo, apodos Discriminación Exclusión de grupo	“A los homosexuales se les discrimina” “los gays solo andan con mujeres, con los hombres no”

Lavados	Lugar de encuentro entre los estudiantes	Estudiantes	Evasión de clase	Manoseo de estudiantes (tocada de nalga) Peleas Amenazas Gritos Apodos	“Nos encontramos allí en los descansos y en el cambio de clase, varios grupos se encuentran y hasta se pelean” “enfrentamientos entre farus” “Los farus manosean a las niñas”
Baños	Estudiantes tienen relaciones sexuales en los baños Lugar de encuentro de los estudiantes (conversar)	Estudiantes	Evasión de clase Consumo de droga Chismes	Discriminación por aspecto físico Autoagresión Los chicos populares encierran a las chicas en el baño y las manosean Violencia verbal y física Exclusión de grupos	“una compañera por problemas familiares intentó suicidarse” “las cortadas las hacen en la casa y cuando llegan al colegio se ven las cortadas en los brazos” “te discriminan por todo”
Salida del colegio	Estudiantes Lugar de encuentro al	Estudiantes, acudientes, vendedores ambulantes,	Microtráfico Chismes	Amenazas Peleas, groserías, intimidación, porte de	“A la salida nos vemos” “a la salida nos damos”

	<p>inicio y al finalizar la jornada</p> <p>Compra de productos a la salida</p> <p>Reunión de novios</p>	<p>jóvenes que no son de la institución</p>	<p>Recocha</p>	<p>armas,</p> <p>Peleas de estudiantes con terceros en la calle</p> <p>Burlas</p> <p>Violencia hacia las mujeres</p> <p>Discriminación</p> <p>Peleas entre grupos</p>	<p>“fuera del colegio se agarraron un muchacho en una moto con otros estudiantes, todos los faros se le fueron encima, llegó la policía”</p> <p>“los cholados del mono a la salida, allí es donde se arman las peleas, se dan puños y pata”</p>
--	---	---	----------------	---	---

Lugar	CARTOGRAFÍA ESTUDIANTES DE DÉCIMO (JORNADA DE LA MAÑANA) Actividades que se desarrollan	Actores que intervienen en las actividades realizadas	Situaciones conflictivas o que influyen en el clima social escolar	Tipos de violencia identificados por los estudiantes	Relatos
Cafetería	<p>Estudiantes Lugar de encuentro estudiantes Conversan Compran</p> <p>Docentes Lugar de encuentro con otros docentes Conversaciones con estudiantes</p>	Estudiantes Docentes (conversan y comen)	Evasión de clase Chismes	Discriminación por aspecto físico Racismo Peleas en las filas Apodos y agresión verbal	“Hay exclusión porque vemos que hay grupos en los que se rechazan a ciertos estudiantes por diferentes motivos”
Corredores	Lugar de encuentro de grupos de estudiantes Chatear, conversar Noviazgo	Estudiantes Docentes (lugar de tránsito)	Chismes Evasión de clase Daño a la	Groserías Homofobia Apodos Discriminación por aspecto	“Ser lindas es importantes para el colegio” “Discriminación

			planta física	físico	hay de todo tipo, hasta se discrimina a los profesores”.
Patio	<p>Estudiantes</p> <p>Clase de educación física</p> <p>Juegos estudiantes</p> <p>Estudiar</p> <p>Reunirse con los amigos</p> <p>Tocar instrumentos</p> <p>Noviazgo</p> <p>Conversación en los grupos de estudiantes</p> <p>Escuchar música y chatear</p>	<p>Estudiantes (brigadistas, mediadores) horas de descanso</p> <p>Coordinadora da vueltas por el patio</p> <p>Docentes(lugar de transito)</p>	<p>Chismes</p> <p>Evasión de clase</p> <p>Daños a la planta física</p> <p>Relaciones amorosas generan conflictos entre los estudiantes</p>	<p>Racismo</p> <p>Discriminación por embarazo adolescente</p> <p>Peleas</p> <p>Agresión verbal</p> <p>Violencia hacia los más pequeños</p> <p>Recocha entre amigos generaciones de agresión</p> <p>Machismo</p>	<p>“el papel de los mediadores y brigadistas es duro, hay que exponerse con los compañeros y los profesores por las cosas que se dan en el colegio”</p> <p>“malas miradas entre mujeres”</p> <p>“No somos comprometidos con nuestro entorno hay daños a la planta física del colegio”</p>

				<p>Discriminación por apariencia física</p> <p>Exclusión de los grupos por diferencia</p> <p>Acoso verbal a las mujeres</p> <p>Discriminación económica</p>	<p>“Nosotras las estudiantes pensamos que no nos va a pasar un embarazo pero somos propensos a sufrirlos”</p> <p>“los estudiantes grandes a veces molestan a los más pequeños”</p> <p>“lugar en donde más se presentan peleas”</p> <p>“Conflicto entre estudiantes porque muchas veces tenemos diferencias y no sabemos cómo manejarlo”</p>
--	--	--	--	---	---

					<p>“el grado 9-1 se encuentra lleno de hombres, todos son unos huaches con las mujeres, les dicen feas y ellos se creen relindos”</p> <p>“Un día en el descanso me dijeron estúpida negra”</p> <p>“Los profesores saben lo que ocurre en el colegio y se hacen los locos”</p>
Aula	<p>Estudiantes</p> <p>Participación estudiantes</p> <p>Conversar con los amigos</p> <p>Estudiar</p> <p>Recochar</p> <p>Escuchar música</p>	<p>Docentes</p> <p>Estudiantes</p>	<p>Robos de celulares y tablets</p> <p>Evasión de</p>	<p>Groserías, apodos, agresión verbal</p> <p>Discriminación</p>	<p>“Abuso de poder de algunos maestros en los salones”</p>

	<p>Chatear Dormir</p> <p>Docentes Califican y dictan clase</p>		<p>clase</p> <p>Chismes</p> <p>Daños a la plata física</p>	<p>por aspecto físico</p> <p>Discriminación por buen estudiante</p> <p>Peleas</p> <p>Abuso de autoridad docente</p> <p>Humillación docente</p> <p>Agresión verbal docente</p> <p>Exclusión de grupos</p> <p>Discriminación de docentes a estudiantes por aspectos físico</p> <p>Rechazo de</p>	<p>“Ironía de los docentes hacia los estudiantes”</p> <p>“Cuando los docentes nos gritan, nos da rabia y eso representan conflictos”</p> <p>“irrespetan a los gays y a las lesbianas no solo verbalmente, sus gestos, también son excluidos de algunos grupos por su condición sexual”</p> <p>“Exclusión de los grupos por ser diferente”</p> <p>“parece que ya</p>
--	---	--	--	--	---

					<p>docentes estudiantes embarazadas</p>	<p>nadie tiene valores, ya no podemos dejar las cosas en el salón con confianza”</p> <p>“Hay estudiantes que se creen más que los demás por tener plata”</p> <p>“tratamos de participar en clase para sacar adelante nuestras materias”</p> <p>“La clase de filosofía es muy aburridoras, en casi ninguna clase nos divertimos”</p> <p>“Había una peladita relinda en el salón,</p>
--	--	--	--	--	---	---

					<p>apenas le compraron un celular alta gama cambió totalmente, no se hacía con nosotras”</p> <p>“La profesora me dijo que yo era una corrinchera”</p> <p>“profesor de trigonometría insultaba y trataba mal a las chicas embarazadas (corrincheras, brinconas, quién las manda)”</p>
--	--	--	--	--	--

Coliseo	<p>Estudiantes Izada a la bandera, eventos Lugar de reunión de estudiantes</p> <p>Docentes Clase de educación física</p>	Docentes Estudiantes Coordinación	Chismes Evasión de clase Recocha	<p>Peleas</p> <p>Agresión verbal</p> <p>Discriminación por aspecto físico</p> <p>Juegos bruscos generan peleas</p>	<p>“uno sale al descanso con su grupito y pues se ven los chismes que la niña tal y el niño tal, supongo que los hombres también hablaran de nosotras las mujeres”</p> <p>“Te voy a mandar a patiar, estudiante le responde al otro cuando defiende a una niña de novenio”</p>
Torre de informática	<p>Docentes Desarrollo de clases sistemas Proyección de películas</p> <p>Estudiantes Reunión de estudiantes</p>	Docentes y estudiantes	Evasión de clase Chismes	<p>Agresión verbal Groserías Gritos</p>	<p>“No nos gusta ir a clase porque no aporta nada”</p>

	Escuchar música , conversar y dormir				“Los gays se sientan a chismosear en las gradas y la torre”
Lavados	Estudiantes Lugar de encuentro antes y después de clases	Estudiantes	Chismes Evasión de Clase Recocha	Peleas entre estudiantes Acoso verbal a las mujeres Grosería	“Todos mal hablamos de todos generando problemas entre los estudiantes” “todos tenemos un mal vocabulario no nos respetamos entre sí” “Estudiantes de noveno tratan mal a las chicas por aspecto físico”
	Estudiantes Conversar	Estudiantes	Evasión de	Discriminación por aspecto	“Estudiantes de varios grados

Baños	<p>Chatear</p> <p>Escuchar música</p> <p>Encuentro de estudiantes durante las clases</p>		<p>clase</p> <p>Chismes</p> <p>Recocha</p> <p>Consumo y venta de droga</p> <p>Relaciones sexuales estudiantes</p>	<p>físico</p> <p>Autoagresión</p> <p>Exclusión de grupo por diferencia</p> <p>Racismo</p> <p>Homofobia</p> <p>Agresión verbal</p> <p>Peleas</p>	<p>consumen drogas en los baños"</p> <p>"Evasión de clase de todos los salones"</p> <p>"Se discrimina por aspecto físico cuando se entra al baño"</p> <p>"Estudiantes de diferentes grados se autoagreden"</p> <p>"Los estudiantes tienen relaciones sexuales en los baños"</p> <p>"En los baños de los hombres en medio de las clases se ponen</p>
-------	--	--	---	---	---

					<p>a fumar marihuana y meter perica”</p> <p>“A veces los amigos pelean dentro del baño”</p> <p>“Yo conozco a una amiga que estaba entrando al baño y le dijeron gorda”</p> <p>“Yo entré al baño y estaban fumando marihuana en mi cara”</p>
Salida del colegio	<p>Estudiantes</p> <p>Lugar de encuentro</p> <p>Estudiantes</p> <p>Recocha</p> <p>Parejas de novios se reúnen</p>	<p>Estudiantes, acudientes, jóvenes que no son de la institución, vendedores ambulantes</p>	<p>Chismes</p> <p>Compra y venta de droga</p>	<p>Peleas de novios</p> <p>Peleas entre estudiantes</p> <p>Acoso sexual a</p>	<p>“llegando al colegio por la mañana me encontré con un gay y me discriminó, tú tienes la piel</p>

		Coordinadora		<p>las estudiantes (hombre que pasa a la salida del colegio y le muestra los genitales a las chicas)</p> <p>Discriminación por aspecto físico</p> <p>Violencia de género (se agrede a mujeres por ser feas)</p>	<p>muy fea ve al dermatólogo”</p> <p>“farus recochan a las mujeres diciéndoles feas”</p> <p>“A la salida se farandulea y después de un rato nos vamos para la casa”</p> <p>“aquí se suspende por llegar tarde al colegio, pero no mandan a llamar al papa a los que capan clase y fuman marihuana, ellos no merecen suspensión”</p>
--	--	--------------	--	--	---